سيكولوجية القراءة

بين الجانب المعرفي والتطبيقي

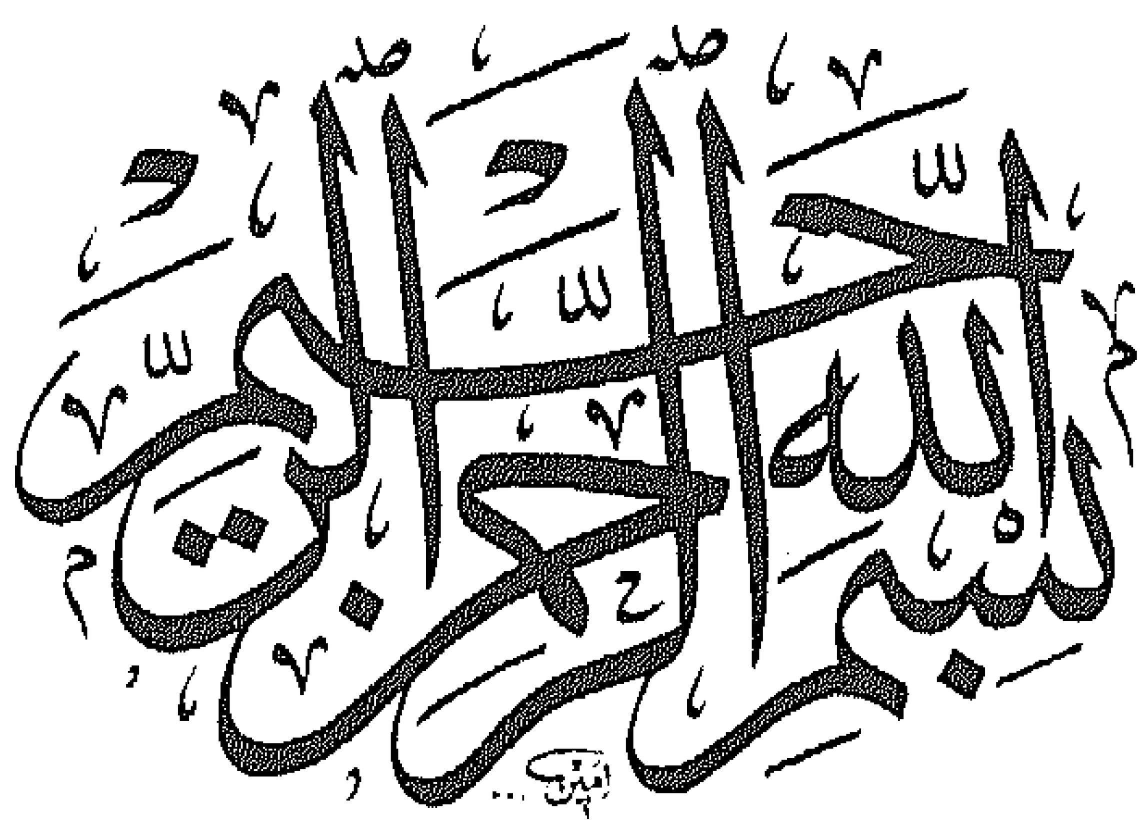


د. وسميّة عبدالله العباد

مكتبة الفلاح
للنشر والتوزيع

سيكولوجية القــراءة

بين الجانب المعرفي والتطبيقي



سيكولوجية القراءة

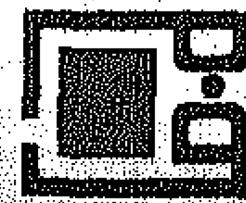
بين الجانب المعرفي والتطبيقي

د. وسميّة عبدالله العباد

الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب

كلية التربية الأساسية

قسم علم النفس



مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع



حقوق الطبع محفوظة
ALL RIGHTS RESERVED
الطبعة الأولى 1427 هـ 2006 م

مكتبة الفلاح ©
للنشر والتوزيع

دولة الكويت
حولي-شارع بيروت - عمارة الأطباء
هاتف: 1985 264 فاكس: 7784 264 965+
ص.ب: 4848 الصفاة-الرمز البريدي 13049

دولة الإمارات العربية المتحدة
العين:- ص.ب 16431 هاتف: 7662189 فاكس: 7657901 3 971+
دبي:- ص.ب: 20438 هاتف: 2630618 فاكس: 2630628 4 971+

جمهورية مصر العربية
37 شارع النصر- امتداد رمسيس2
مقابل وزارة المالية ومصلحة الجمارك
مدينة نصر- القاهرة
تلفاكس 8143 262 202+
E-mail: alfalah_egypt@ hotmail.com

الموزعون في المملكة الأردنية الهاشمية

دار حنين للنشر والتوزيع

العبدلي- مقابل البنك العربي- عمارة الددو
هاتف 5695611 فاكس 1208 568 6 962+
ص.ب 927385 الرمز البريدي 11190
عمان- الأردن
e-mail: dar_honin@yahoo.com

جميع الحقوق محفوظة، لا يسمح بإعادة إصدار هذا الكتاب أو تخزينه في نطاق استعادة المعلومات أو نقله أو استنساخه بأي شكل من الأشكال ، دون إذن خطي مسبق من الناشر.

الفهرس

الفصل الأول
مدخل إلى سيكولوجية القراءة

الفصل الثاني
الجانب المعرفي لتنظيم المعلومات

الفصل الثالث
عمليـــة الاستيعـــاب

الفصل الرابع
القراءة وعلاقتها بأجزاء المخ

الفصل الخامس
النمو اللغوي في مرحلة الطفولة المبكرة

الفصل الثامن
مشكلات الطفولة

مقدمة

إن الثروة البشرية تعد أغلى ما يمكن أن تملك الشعوب من ثروات إذ يتوقف عليها مدى نجاح الشعوب في استثمار ما يوجد لديها من ثروات طبيعة فالدول المتقدمة تعطي عناية خاصة للأطفال لدرجة أنه يمكن أن يقاس تقدم الدول بمدى ما توفره لأبنائها من رعاية . والدول النامية أكثر حاجة إلى الاهتمام بقدرات أبنائها . فالطفولة من وجهة النظر التربوية والسيكولوجية من الفترات الهامة في حياة الإنسان حيث يتعلم الكلام والقراءة والكتابة وتتكون بذور شخصيته .

وتعد مرحلة رياض الأطفال من أهم وأخصب المراحل التعليمية وهي الأساس القوي في السلم التعليمي لأنها مرحلة تربوية تعليمية ضرورية للتمهيد لمسار العملية التربوية ، وهي الجسر القوي لنقل الطفل من جو الأسرة إلى جو المدرسة حيث تعد مرحلة مهمة وحاسمة في رسم وتشكيل أساسيات أبعاد نمو الطفل الجسمية والعقلية واللغوية والانفعالية والاجتماعية والدينية .

وتعد اللغة وسيلة أساسية في الحياة العملية والتعليمية فهي أداة الفرد في التفاهم والاتصال وهي وسيلته في التفكير المنظم فاللغة مجموعة من الرموز تمثل المعاني المختلفة ومهارة أختص بها الإنسان وهي وسيلة الاتصال الاجتماعي والعقلي وإحدى وسائل النمو المتكامل ، ومظهر قوى من مظاهر النمو العقلي والحسي والحركي ونحن نسمعها منطوقة ونقرأها مكتوبة .

والقراءة إحدى مخرجات اللغة ويراد بها إبراز الصلة بين الكلام والرموز الكتابية وتقوم على رؤية الكلمات المكتوبة وإدراك معناها للوقوف على مضمونها والعمل بمقتضاها . ونجاح الطفل في مرحلة رياض الأطفال في خلق الجو التربوي التلقائي بالرسم والأشغال والغناء والأناشيد والألعاب والموسيقى وسرد القصص على الطفل .

كما أن استعداد الأطفال إلى الاهتمام بالكتيب يبدأ في مرحلة مبكرة بعد إكمال العام الأول من عمر الطفل .

هناك تحديات قد يواجهها الفرد عند القراءة في التعرف على الكلمات في تمييز وتصنيف الكلمات المقروءة .

في هذا الكتاب تم تركيز على جوانب النمو المعرفي للقراءة خلال مراحل نمو الطفل والمشاكل التي يمكن أن تعترض الطفل في عملية تعلم الكلمة والمهارات اللازمة للطفل لتعلم القراءة والأساليب التربوية الفعالة في تعليم الطفل القراءة .

يمكن توضيح النقاط الأساسية إلى تم مناقشتها في هذا الكتاب كالتالي :

- الجانب المعرفي لعملية القراءة
- كيفية معالجة المعلومات عند الفرد
- الطريقة التي يستخدمها الفرد في استخلاص المعلومات من الموضوعات المكتوبة
- طريقة الفرد في فهم المعلومات التي قوم بقراءتها أو يتم قراءتها له .
- نتائج الدراسات الخاصة بمشاكل القراءة عند الطفل .
- الأسس العلمية في تعليم الطفل القراءة حسب مراحل نمو الطفل .
- طرق تعليم القراءة .
- العوامل المؤثرة في تعلم الطفل القراءة .

المعلومات في هذا الكتاب تهم الطالب الذي يستعد ليكون معلماً في المستقبل والقائمين على عملية التعليم .

أوجه كل شكري لكل من ساهم بتشجيعي سواء في العمل أو في الأسرة . والله ولي التوفيق .

د . وسمية العباد

الفصل الأول

مدخل إلى سيكولوجية القراءة

1

- نظرة تاريخية لعملية القراءة
- عملية القراءة
- العوامل المؤثرة على القراءة عند الأطفال

الفصل الأول

1

مدخل إلى سيكولوجية القراءة

المفاهيم الأساسية لعملية القراءة

تعتبر القراءة مهارة أساسية في حياة الفرد ولكن القارئ لا يعي ما لهذه المهارة من أساس معقد لتتكون لديه القدرة على القراءة . في بداية السبعينات (عندما بدأ علماء النفس المعرفي بالاتجاه لدراسة علم القراءة) دخل أحد الكتاب في مصعد قسم الهندسة في أحد الجامعات المرموقة في الولايات المتحدة الأمريكية وفي حوزته نسخة من كتاب بعنوان «كيفية فهم القراءة» عندما لاحظ أحد الطلبة ذلك الكتاب علق بقوله «القراءة ! لقد تعلمت كيفية عمل ذلك من 15 سنة مضت» . هذه الملاحظة التي أبداها ذلك الطالب تجاه ذلك الكتاب هي بالغالب نفس الاتجاه الذي ممكن أن يلاحظ على أغلب الأفراد بخصوص موضوع القراءة . فإذا كان هناك أفراد لديهم القدرة والبلاغة التامة في القراءة ، فإن هناك أيضا أفراد آخرين قد لا تتوفر لديهم مثل هذه المهارة تجاه القراءة حيث تكون معاناتهم والصعوبات التي يواجهونها عند ممارستهم لعملية القراءة .

فالقراءة في بعض الأحيان تكون صعبة على بعض الأطفال لمحاولة تعلمها مقارنة مع تعلم مهارة الخطابة بالإضافة إلى أن الأفراد الغير متعلمين أو الجاهلين بمهارة القراءة يواجهون الجهد المضني والإحباط عند محاولة تعلم القراءة في مراحل متقدمة من العمر .

فالشخص الذي تكون لديه القدرة على قراءة محتوى هذا الكتاب يكون قادراً على فهم معظم كلماته وبإمكانه أن يتعرف على أغلبية الكلمات

في ثوان معدودة وبدون أي جهد ، والقارئ الماهر يمكن أن تكون لديه المهارة في التعرف على نفس الكلمات حتى لو كتبت بخطوط مختلفة أو حتى لو كانت مكتوبة بخط اليد متحديا بذلك قدرة أي برامج كمبيوتر متوافرة في هذه الأيام . إضافة إلى ذلك ، فإن القارئ الماهر لديه المقدرة في التعرف على معاني مختلف الكلمات حتى لو وضعت في صيغ مختلفة والذي يوضحه مثال (التالي) .

مثال (1)

أحمد التقي صديقه صالحاً في السوق .

أحمد كان يعرف أن الجهاز صالحاً للعرض .

تعتبر كلتا الجملتين متماثلتين باستثناء أن الكلمة «صالحاً» في كلا الجملتين قد تغير معناها حسب صياغتها في الجملة . ففي الجملة الأولى كان معناها اسم لشخص وهو صديق أحمد ، أما بالجملة الثانية فكانت تعني أن الجهاز مناسب للعرض . أيضاً لاحظ المثال التالي .

مثال (2)

أحمد التقي صديقاً صالحاً في السوق .

أحمد يصلح الجهاز للعرض .

الهدف من عرض المثالين السابقين هو للتحقق من سهولة فهم معنى كل جملة بالرغم من إختلاف إستخدام نفس الكلمات و لكن في صيغ مختلفة .

وعلى ذلك السياق ، فإنه من السهولة فهم الجمل إذا كانت خبرية أو إستفهامية أو بأي صيغة أخرى اذا كان القارئ متمرساً في القراءة . مثال رقم (3) نرى كيفية التلاعب في الكلمات لتعطي معنى أعمق ومبالغ فيه لمعنى آخر .

مثال (3)

القشة قصمت ظهر البعير

فالجملة في مثال (3) لا يمكن أن تُفهم إلا من قبل أفراد متعلمين ومتمرسين في اللغة العربية وفي الأقوال العربية المأثورة ولا يمكن لأي برامج كمبيوتر أن يلم بهذا العدد الهائل من الكلمات والصيغ مهما كانت كفاءتها مقارنة مع القارئ الماهر ومدى قدرته في تخزين الكلمات و استخدامها في نسق مختلف حسب الموقف .

فكيف للقارئ الماهر أن يصل إلى مثل هذا الإنجاز المعقد؟ وكيف تأتي له أن يصوغ الكلمات بصورها المختلفة لتعطي معنى مختلف في كل موقف؟

أن تعلم مهارة القراءة تشبه بناء مستويات من الطوابق ترمز إلى مستويات تعلم أصوات الحروف ، بناءها ، معاني الكلمات ، أجزاء الكلمات (القواعد) ، وتمييز الكلمة الكاملة .

ويأتي الفرق بين تمييز الأصوات ومقاطع الحروف (Phonics) كالآتي :

○ **في تمييز الحروف ومقاطع الحروف في تعلم الكلمات :**

هنا يتم التركيز علي تعلم الربط بين الحروف المكتوبة وأصواتها . يتعلم فيها الطفل كيف يقوم بتحليل وفك وترميز الكلمات ، والذي يتضمن :

- القراءة بصوت عالي للكلمة «أزهار» (أ - ز- هـ - ا - ر) .
- مطابقة صورة «أزهار» مع الكلمة المطابقة لها .

○ **في تمييز أصوات الحروف ومقاطع الحروف واللغة (whole language) في فهم واستيعاب الكلام :**

هنا يتم التركيز على فهم واستيعاب مايقرأ ويسمع ، ويتضمن :

- عرض لأنواع مختلفة من المواضيع الخاصة بالقراءة أو الكتابة .
- تمارين خطية وسرد للقصص .

فعملية تعلم القراءة لا يتم بصورة عشوائية وإنما تتضمن التدخل المباشر من قبل المعلم لعلاج وتصحيح أي أخطاء لغوية . بالإضافة إلى التعرف على سياق الكلام بصورة صحيحة . فعملية القراءة تتضمن :

- حركة العين .
- وظائف عقلية مختلفة .
- وظائف نفسية / عقلية مثل الدافعية ، الميول ، خبرة الفرد .

فالعلاقة بين حروف الكلمة وأصواتها تشمل على :

- قدرة الفرد على الفهم المنطقي للرموز المكتوبة من حروف وأرقام و كلمات حتى يتم فهم معناه .
- قدرة الفرد علي التعرف على سلسلة الحروف وربطها بأصواتها .

فالأنشطة التي ترتبط بهذه المهارة ممكن أن تتضمن الآتي :

- يسأل الطفل : ماذا يتبقى من الكلمة «قطة» إذا تم إزالة الحرف «ق»؟
- على ماذا نحصل إذا جمعنا أصوات الحروف (ق ط هـ)؟
- أذكر صوت الحرف الأول من «قطة»

في هذا النشاط ، يقوم المعلم فقط بإملاء السؤال على الطفل ويستمع الطفل إلى السؤال ثم يجيب .

إلاّ أن بعض الأطفال قد يجد صعوبة في أداء هذا النشاط للأسباب الآتية :

1) عدم قدرة الطفل على معالجة أصوات الحروف أو الربط بين الحرف وصوته .
2) عدم قدرة الطفل على تمييز صوت الحروف المختلفة بسبب وجود خلل لدى الطفل في قدرته على معالجة الكلمات .

نظرة تاريخية في تفسير عملية القراءة

يعتبر علم النفس المعرفي قسم من علم النفس التجريبي والذي يعتمد في دراسته على كيفية عمل العقل الإنساني . كانت بداية ذلك العلم على يد العالم وانديت 1879 في المختبر العلمي مع مساعديه الذين كان إهتمام هم يرتكز على كل ما يتعلق بالذاكرة وتنظيم اللغة . وعلى أثره بدأ الإهتمام بالقراءة كعملية ليست بالسهل على الفرد فهمها إلا من خلال فهم العمليات الفسيولوجية والتي من خلالها يتم تعلم مهارة القراءة .

وصل الإهتمام بعملية القراءة لقمتها بمألفات هيوي (Huey، 1908) «علم النفس وعلم القراءة» . كان الجزء الأول من كتابه يتطرق إلى علم نفس القراءة والذي أشار من خلاله بمواضيع لها صلة بكل ما يتعلق بعلم القراءة الحديث والتي ركزت معظمها على حركة العين خلال القراءة ، وطبيعة ومدى الاستيعاب العقلي (كم المعلومات الذي يمكن للفرد استيعابه خلال حركة العين في وقت القراءة) ، وتمييز الكلمات ، التفكير ، الفهم ، ومستوى القراءة . معظم الأساسيات والحقائق الخاصة بحركات العين كان قد تم اكتشافها مسبقا من قبل هيوي والعلماء في ذلك الوقت ، وذلك بإستخدام أجهزة خاصة لتسجيل حركات العين خلال القراءة والتي لازال إستخدامها مستمراً إلى اليوم لنفس الغرض .

1

العلماء الذين أكملوا مسيرة العالم هيوي مثل اميل جافال وفرينش اوكوليست الذين لاحظوا أن العينين خلال القراءة لا تتحرك بحرية خلال السطور ولكن تحركها يكون على شكل قفزات خلال السطور حيث أن العين تكون مستقرة غير متحركة خلال وقت يتراوح الربع من الثانية والذي يعرف بعملية «التثبيت» أو ارساخ الإنطباعات (Fixation) . ولدراسة كمية المعلومات التي ممكن أن يتم استيعابها خلال حركة مفردة من قبل العين فقد قام العلماء بالإستعانة بجهاز يسمى بالتاكيستوسكوب أو تي - سكوب .

هذا الجهاز يسمح بقياس كمية المعلومات المستقبلة من قبل العين والفترة التي استغرقتها العين في العملية ذاتها . بذلك فإن هذه المعلومات يمكن أن تساعد العلماء على اكتشاف حجم المدى الإستيعابي أو المنطقة الفعلية للرؤية خلال عملية التثبيت .

أيضاً هيوي تطرق إلى التنظيم العقلي الذي يرتبط بالقراءة والذي اعتمد عليه العلماء بعد ذلك خلال سنوات 1913 ، يلي ذلك الأعمال التي قام بها بوسويل وتينكر والذي كان تركيزهم في البحث يتعلق بحركات العين خلال القراءة إلا أنه لم يكن في وسعهم التوسع والربط بين حركات العين وعلاقتها

العمليات العقلية في الذاكرة
١- تثبيت الانطباعات (Fixation)
٢- الاستبقاء أو التخزين (Retention)
٣- الاستدعاء أو الاسترجاع (Recal)
٤- التعرف (Recognition)

بالنشاطات العقلية والذي بدأ البحث في هذا المجال في عام 1920 ولكن توقف العمل به حتى سنة 1960 .

بعض الإهتمامات التي تتعلق بنفس موضوع تعلم مهارة القراءة بدأت تظهر مجدداً عندما أعيد نشر كتاب هيوي في سنة 1968 ، والتي كانت بالغالب محصورة بمجال التعليم للقراءة ولكن توقف ذلك مرة أخري .

اليوم ظهر الإهتمام بالقراءة من جديد لدى العديد من علماء النفس . السبب في ظهور ذلك الإهتمام هو عدم مقدرة العلماء السلوكيون في تفسير عملية التنظيم اللغوي بصورة كافية .

واكتفاءهم بأن «إذا كان في مقدور علماء النفس السيكولوجيين تفسير قوانين التعلم والسلوك في المهام البسيطة مثل حركات العين فبالتآلي فإن هذه القوانين يمكن أن تمكن العلماء من ملاحظة المهام الأكثر تعقيداً مثل التنظيم اللغوي» . على هذا الأساس في عام 1957 قام العالم سكينر (B. F. Skinner) بنشر كتابه «السلوك اللفظي» والذي كان عن اللغة من وجهة نظر العلماء السلوكيين .

العالم اللغوي نوام تشومسكي (1959) علق على كتاب سكينر وعن وجهة نظر السلوكيين بصورة عامة والذي ناقش من خلاله أن مبادئ السلوكيين لا يمكن الإعتماد عليها لأن تكون أساس علم اللغة أو علم التنظيم اللغوي . بعد ذلك قام بنشر كتابه «البناءات السينتاكتيكية» في نفس السنة والتي اعتمد فيها الكتاب على الجانب النظري لنظرية اللغة التقليدية والتي فسرت العلاقة بين القراءة والعقل في نظريته في قواعد اللغة الذي شجع الكثير من علماء النفس بعد ذلك في التوجه للإهتمام بنظرية تشومسكي للتنظيم اللغوي .

من الأهمية الإشارة إلى أن علماء النفس المعرفي الذين اهتموا بدراسة القراءة كعلم كانت وجهات نظرهم مختلفة وذلك باختلاف تركيز كل منهم لمحور علمي معين . فبعض العلماء منهم جاءوا بخلفية علمية تختص بالتنظيم الإستيعابي أو نظام الملاحظة بوجود المثيرات . إلا أن البعض الآخر منهم كان محور إهتمامهم بعلم القراءة بناءاً على خلفيتهم العلمية التي تختص بالذاكرة والفهم كتنظيم متكامل لعملية القراءة .

وقد وجه النقاد نقدهم حول موضوعات كيفية تنظيم المعلومات وخطواته في عملية مثل القراءة انتهت بنتائج لعمليات وتجارب بعيدة عن القراءة مثل التي إستخدمها علماء النفس المعرفي في تجربتهم بعرض كلمة على المفحوص لفترة قصيرة من الزمن ثم يطلب من الفرد أن يتهجي الكلمة أو يصل إلى تفسير لتعريفها (هل هي كلمة؟ هل تنتمي إلى مجموعة معينة؟) وذلك من خلال قيام المفحوص بالضغط على زر للإجابة بنعم وزر آخر للإجابة بلا . إلا أنه وجد أن مثل هذه المهمة ليس لها علاقة بالقراءة . مثال ذلك إذا اردنا دراسة عملية المشي ، إذا بدأنا بدراسة الإستجابات الحركية من خلال الطلب من الأفراد أن يقموا بالتحرك خطوتين فإن النقاد سيتسألون بأن القيام بالتحرك خطوتين لا يعتبر مشياً وإنما المشي هو القيام بخطوات مستمرة لمسافات .

بعد سنتين من عمل هذه التجارب تم بحث كيفية اكتساب الإنسان مهارة القراءة والتي ركزت على القراءة من خلال عملية تنظيم المعلومات .

عملية القراءة

إن طرح سؤال مثل : ما القراءة ؟ يبدو غريباً ، لأن كثيراً من الناس لديهم أفكار غير صحيحة عن القراءة لكن لابد من إجابة واضحة عن هذا السؤال .

والقراءة في رأي كثير من المفكرين - عملية عقلية تشمل تفسير الرموز التي يتلقاها القارىء - عن طريق عينيه وتتطلب الربط بين الخبرة الشخصية ومعاني هذه الرموز ، ومن هنا كانت العمليات النفسية المرتبطة بالقراءة معقدة لدرجة كبيرة .

وعلى هذا فللقراءة عمليتان منفصلتان .

العملية الأولى : الشكل الاستاتيكي ، أي الاستجابات "الفسيولوجية" لما هو مكتوب .

العملية الثانية : عملية عقلية يتم خلالها تفسير المعنى ، وتشمل هذه العملية التفكير والاستنتاج .

والقراءة بهذا عملية تفكير معقدة ، تشمل أكثر من التعرف على الكلمات المطبوعة ، ولا يقر بعض المدرسين هذه الحقيقة ، ويعتقدون أن الطفل الذي يقدر على النطق الصحيح للكلمات المكتوبة قارىء جيد لكن الحقيقة أن الطفل الذي يتعرف على الكلمات والعبارات فقط يفشل غالباً في فهم ما يقرأ .

وهناك علاقة وثيقة بين القراءة الجيدة والفهم ، تظهر في الدراسات التجريبية ، فلقد وجد أن القراء الضعفاء يخطئون بمقدار 8.5 خطأ شفهياً في كل 100 كلمة ، ويخطىء القراء المجيدون بمقدار 1.1 فقط في كل 100 كلمة ، والحقيقة أن 15٪ من أخطاء الضعفاء في القراءة ترجع إلى تغير المعنى ، على حين لا ترجع أخطاء القراء المجيدين إلى ذلك ، ومعنى هذا أن المشكلة الأساسية للقارىء الضعيف هي فقد المعنى .

ومهارة الفهم معقدة تتضمن عدة مهارات أخرى هي :

(1) القدرة على إعطاء الرمز معناه .
(2) القدرة على فهم الوحدات الأكبر ، كالعبارة ، والجملة ، القطعة كلها .
(3) القدرة على القراءة في وحدات فكرية .
(4) القدرة على فهم الكلمات من السياق ، واختيار المعنى الملائم لها .
(5) القدرة على التخمين في معاني الكلمات .
(6) القدرة على اختيار الأفكار الرئيسية وفهمها .
(7) القدرة على الاستنتاج .
(8) القدرة على الاحتفاظ بالأفكار .
(9) القدرة على تقويم المقروء ، ومعرفة الأساليب الأدبية ، وغرض الكاتب .
(10) القدرة على فهم الاتجاهات .

تعريف الاستعداد

يقصد به أن يكون الفرد في حالة تهيؤ من الناحية الجسمية والعقلية

قبل البدء في تعلم مهارة من المهارات ، وقد لا تعتمد القدرات المطلوبة على مجرد التعلم السابق فحسب ، وإنما أيضاً على درجة النضج الكافية والتدريب المناسب .

بناء على ما سبق يمكن تعريف الاستعداد للقراءة على أنه :

حالة تهيؤ من الناحية الجسمية والعقلية والانفعالية لاكتساب المهارات الأساسية اللازمة لتعلم القراءة والتي تشمل مهارات إدراك الكلمات وتعريفها ، التميز البصري ، التميز السمعي والتعبير وتفسير الصور ، التذكر ، التناسق البصري اليدوي .

يعرف لي جكونباك Lee.J.Cronback الاستعداد على أنه إمكانية اكتساب مهارة في أحد الأعمال أو إمكانية تعلم شيء من الأشياء في سهولة ويسر وذلك كله في الظروف المناسبة ، وبالتدريب المقصود أو غير المقصود .

وتعرفه رمزية الغريب على أنه : "التجمع المتناسق للصفات والخواص التي تدل على استطاعة القيام بعمل معين أو نمط محدد من أنماط السلوك"

ويعرفه روينتر Rounter على أنه "أن يكون الفرد في تهيؤ من الناحية الجسمية والعقلية قبل البدأ في تعلم مهارة من المهارات أو علم من العلوم ، وقد لا تعتمد القدرات المطلوبة على مجرد التعلم السابق فحسب وإنما أيضاً على درجة النضج الكامنة والتدريب المناسب .

ويسمى الاستعداد بالناحية التنبؤية ، ويسميه البعض الاستطاعة ، والبعض الآخر القدرة الكامنة ، وتساعد معرفته على توجيه التلاميذ إلى أنماط الأنشطة المتناسبة وميولهم .

ثانياً – الاستعداد اللغوي :

يشير عبدالفتاح أبو معال في كتابه الاستعداد اللغوي عند الأطفال إلى أن الاستعداد اللغوي يعني وصول الطفل إلى مرحلة يمكن فيها أن يعبر عما في نفسه من خواطر وأفكار عند سماعه أو رؤيته أي شيء .

ثالثاً – أهمية الاستعداد اللغوي :

1 - إثارة ميول الأطفال وإعدادهم لاستخدام الوسائل والأدوات بسهولة ويسر .
2 - يجعل الطفل يستمتع بعملية التعلم دون مشقة أو جهد بدني أو نفسي .
3 - يجعل الطفل قادراً على التعبير عن ذاته وخبراته .
4 - يساعد الطفل على التحصيل الجيد لما يدرسه من معلومات في المواد الدراسية المتنوعة .
5 - يساعد المعلم في إعداد التدريبات التربوية المناسبة واختيار الأنشطة الملائمة .

رابعاً – الاستعداد للقراءة (Readiness for reading) والاستعداد القرائي (Reading readiness)

يشير فؤاد البهي السيد إلى مهارة القراءة تستغرق وقتاً طويلاً وهي تحتاج إلى نضج وتدريب ، وتبدأ قبل المدرسة بما يسميه علماء التربية بمرحلة الاستعداد للقراءة ، حيث تعتبر هذه المرحلة ذات أهمية بالغة لإكساب الطفل مهارة القراءة ، وهي كما تشير الدراسات تستغرق في الغالب سنوات ما قبل المدرسة ، وربما تمتد إلى السنة الأولى ، وأحياناً حتى السنة الثانية ، وذلك لأن القراءة تحتاج لبلوغها إلى نضج عقلي وبدني ، فما هو مفهوم الاستعداد للقراءة ، وما هو الاستعداد القرائي؟ قد يتبادر إلى ذهن البعض أن الاستعداد للقراءة والاستعداد القرائي كلاهما مفهوم واحد ، إلا أن الواقع عكس ذلك ، أما الاستعداد القرائي فهو عبارة عن العمليات والأنشطة التربوية والاستراتيجيات التعليمية المصممة خصيصاً لإعداد الأطفال لتعلم القراءة بأسلوب منهجي وعلمي أو بشكل رسمي . فقد ذكر هيلرك تشارز أن الاستعداد للقراءة عبارة عن عمليات نمو مستمرة تبدأ بقدرات في الادراك البصري والسمعي وتمتد إلى القدرة على التلقي السريع والتعبير اللغوي ، كما عرفه أحمد زكي بأنه مرحلة من مراحل نمو الطفل متكاملة وضرورية

لتمكنه من تعلم القراءة ، وتشترط هذه المرحلة بلوغ الطفل السادسة ، والنضج العقلي والجسمي ،

ومن خلال ما سبق يتضح لنا أنه لا يكون لدى الطفل استعداد للقراءة إلا إذا توافرت العوامل اللازمة لذلك وهي النمو العقلي ، والنمو الجسمي ، والنمو الاجتماعي والانفعالي بالإضافة إلى الخبرة السابقة للطفل .

العوامل المؤثرة في الاستعداد للقراءة :

يقوم الاستعداد للقراءة على تفاعل مجموعة من العامل المترابطة التي يتداخل بعضها مع البعض الآخر ، وقد اتفقت معظم الكتابات العربية والأجنبية على أن هناك مجموعة من العوامل التي تؤثر في الاستعداد للقراءة . ويمكن تصنيف هذا العامل كالآتي :

كان من نتائج الدراسات والأبحاث اهتمام المدرسة الحديثة بالأطفال الذين يظهرون نوعاً أو أكثر من أنواع الضعف في القراءة ، ومحاولة الكشف عن هذا الضعف ودراسة مظاهر وتشخيص أعراضه ووضع أنواع العلاج له .

وقد كانت دراسة حركات العين في القرن الثامن عشر محاولة مهمة للوقوف على طبيعة عملية الإبصار في أثناء القراءة لتمد العلماء بالأسس التي يستندون إليها في تشخيص ناحية من نواحي الضعف في تلك العملية ، ثم تطورت الأبحاث في هذا الصدد .

وأدت الأبحاث الخاصة بحركات العين في أثناء القراءة إلى غيرها من الدراسات والتجارب التي تستهدف جميعها تشخيص عيوب القراءة وأصبح للقراءة عيادات تفحص عن تلك العيوب كما يفحص الأطباء عن الأمراض في عياداتهم ، وتعددت الأجهزة والآلات التي تستعمل في تلك العيادات ، وكثرت أنواع الاختبارات التي يستعان بها على معرفة الأداء ووصف الدواء .

والمصطلح عليه الآن أن الطفل المتأخر في القراءة هو الذي تكون

قدرته على القراءة أقل من المتوسط بالنسبة لعمره أو فرقته الدراسية . وإذا عرضنا نتائج الأبحاث المختلفة التي أجريت للوقوف على أسباب التأخر في القراءة نجد أن هذه الأسباب يمكن إرجاعها إلى ما يأتي :

(1) عوامل بصرية
(2) عوامل عصبية
(3) عوامل متعلقة بالسمع والنطق واللغة
(4) عوامل جسمية عامة
(5) عوامل عقلية
(6) ردود أفعال عاطفية
(7) عوامل اجتماعية أو بيئية

كذلك فإن العوامل العقلية لها أثر كبير في عملية تعلم القراءة حيث إن القراءة عملية معقدة ، إنها رد فعل معقد للصحيفة المكتوبة يتضمن عمليات مختلفة يقوم بها المخ .

ويتفق معظم الباحثين على وجود علاقة إيجابية بين درجات اختبار الذكاء ودرجات اختبارات القراءة ، ولكنهم يختلفون في مدى هذه العلاقة ، حيث أن معظم الباحثين يتفقون على أن العمر العقلي الذي يزيد على ست سنوات يتحقق معه تعلم القراءة بنجاح . والواقع أن معظم ما يحدثه الأطفال من عيوب في القراءة ينجم عن نقص في القدرة على تعلم القراءة في مراحل التعليم المبكرة .

تقول "Durrell" إن الخلط بين الكلمات والتخمين عند محاولة تمييزها يكثرات بين أطفال السنة الأولى الذين يقل عمرهم العقلي عن خمس سنوات .

تعريف مفهوم القراءة :

تعرف القراءة بأنها كل ما تحتويه القراءة من نشاط بكل الأنماط والأشكال . حيث عندما تنظر إلى خريطة فهل معنى ذلك أنك تقرأ؟ وعندما

تتفحص عناوين الجريدة فهل معنى ذلك أنك تقرأ؟ أو عندما تبحث في إحدى برامج الكمبيوتر عن أخطاء فهل يعني ذلك أنك تقرأ؟ كل هذه النشاطات لا نستطيع أن نشملها من ضمن عملية القراءة . حتى قراءتك للقصة ستكون مختلفة عن قراءتك لهذا الكتاب ففي الأولى ممكن تتجاوز بعض الفقرات وفهم محتوى القصة ولكن في حالة قراءة هذا الكتاب فلا يمكن قراءته بهذه الصورة حيث سيكون من الصعب فهم الكتاب بهذا الشكل من القراءة والتي تتطلب قراءة ماهرة لفهم وإستيعاب المحتوى . فالقراءة الماهرة هي عندما تقرأ «لتفهم» محتوى الكتاب أو مقالة في جريدة أو قصة .

فالقراءة هي «القدرة على استخلاص معلومات بصرية من خلال السطور واستخلاص وفهم المعنى لما هو يقرأ» . والقراءة الجهرية تتضمن خطوات وعمليات معالجة بصرية تختلف عن القراءة الصامتة والتي ليست بالضرورة الفهم عامل مهم فيها . فحركات العينين أثناء القراءة تم إستخدامها في تجارب علم النفس المعرفي لتسجيل العمليات العقلية المعرفية التي تحدث أثناء هذه العملية . فالفترة التي يستغرقها القارئ في جزء ما من المادة المكتوبة تعطي دلائل مفيدة بخصوص العمليات العقلية والتي تتعلق بالفهم للبنود المقروئة . فتسجيل حركة العينين يمكن أن تكون بعدة طرق منها تثبيت رأس القارئ بجهاز تثبيت حتى لا يتحرك وتركيز ضوء معين على العين والذي بدوره ينعكس عى الشبكية أو القرنية والذي يكون متصلا بجهاز استشعاري حيث تعطي الحرية للقارئ لاختيار الجزء الذي يريد قراءته بدون تحديد الوقت المستغرق في القراءة . ولكن تم انتقاد هذه الطريقة في تقييد رأس القارى إلا أن العالم Tinker أوضح أن وضع الفرد خلال القراءة (إذا كان الوضع مريح أو في أوضاع مختلفة) لا يعطي نتائج مختلفة سواء لمعدل القراءة أو معدل الفهم لما هو مقروء .

القراءة لغة :

القراءة «فعالة» من الأصل اللغوي (ق ر أ) ، وينصرف هذا الأصل لدلالة أصلية تقع على معنى التتبع والإنتقال من شيء إلى آخر من جنسه ، ويشاركه في هذه الدلالة إلى حد كبير الأصل (ق ر و) ، لاسيما أن الهمزة في

كثير من الأحيان تكون منقلبة عن واو أو ياء . قال الليث : يقال : «الإنسان يقتري فلانا بقوله ، ويقتري سبيلا ، ويقروه أي يتبعه ، وقروت البلاد قروا . . . إذا تتبعتها تخرج من أرض إلى أرض . وقال ابن سيده : قرا الأرض قروا واقتراها وتقراها واستقراها تتبعها أرضا أرضا ، وسار فيها ينظر حالها وأمرها . وقال بعضهم : مازلت استقري هذه الأرض قرية قرية ، وقرت السحابة الأرض إذا تتبعها بمطرها . (لسان العرب قرأ ، قرو)

القراءة هي «كل نشاط يتمثل في التوصل إلى مخرج (output) أيا كان نوعه ، استمداداً من مدخل (input) أو أكثر يتم عرضه على العقل بمفرده ، أو على العقل وإحدى الحواس» .

قلت : وإنما يفعل القارئ في كتاب الله عز وجل ، وفي غيره من الكتب مثل ذلك ، حيث يتتبع بنظره المفردات واحدة إثر واحدة . وهذا يؤكد ما نرجحه من أن الدلالة اللغوية إنما تكون للحرفين الأول والثاني من الأصل اللغوي . فكل قاف فراء إلى تكرار متقطع ، تماماً كما تتكرر المفردات في الكتاب منقطعة إحدها عن الأخرى .

القراءة اصطلاحاً :

تطور مفهوم القراءة في القرن الحالي تطوراً كبيراً ، فلم تعد القراءة ترجمة الكلمات المكتوبة إلى أصوات ننطقها ، أو بعبارة أخرى ، علاقة بين حاسة البصر وجهاز النطق ، كما أنها لم تعد محدودة في ما توجه إليه من فهم المادة المقروءة ، ذلك أن أغراض القراء تختلف من حالة لأخرى ، ومن قارئ لآخر ، حيث نجد منهم من يقرأ لينتقد أو يحلل أو يعلل أو يستمتع ، فهي إذاً بذلك «أسلوب من أساليب النشاط الفكري في حل المشكلات . يبدأ بإحساس الإنسان لمشكلة من المشكلات ثم يأخذ في القراءة لحل هذه المشكلة ويقوم في أثناء ذلك بجمع الإستجابات التي يتطلبها حل هذه المشكلة من عمل وانفعال وتفكير» (خاطر وآخرون ، 1986) .

مفهوم القراءة وتعريفها :

يعرف جودمان (Good man، 1970) القراءة بأنها «عملية نفسية لغوية يقوم القارئ بواسطتها بإعادة بناء عبّر عنه الكاتب في صورة رموز مكتوبة» .

ويقول عنها محمود أحمد السيد (1982) أنها «أداة اتصال فكري بين القارئ والكاتب من خلال الرمز المكتوب» .

أما العالم السلوكي ثورنديك فيري أن «القراءة تحتاج إلي الإدراك والتذكر والاستنتاج والربط» . ويعرف جدوبوذويك القراءة على أنها «مهارة لغوية تقوم على فك الرموز الخطية وإعطائها قيمها الصوتية والدلالية» .

إن القراءة ، بعبارة أخري ، هي «كل نشاط يتمثل في التوصل إلى مخرجات (output) أيا كان نوعها ، استمداداً من مدخلات (input) يتم عرضها على العقل بمفرده ، أو على العقل واحدى الحواس» .

1

أنواع القراءة :

إن القراءة بالمفهوم السابق تتضمن أنواعاً من المناشط العقلية التمشابهة تؤدي جميعها إلى الغرض نفسه ، كما أن في ذلك ما يخرج بالقراءة عن كونها تتبع الحروف بالعين سواء ارتفع الصوت بتلك الحروف أم لم يرتفع - وحسب ، ويكسبها دلالة تتمثل في أنها وسيلة يتمكن بها الإنسان من تحقيق معرفة أو كشف عن حقيقة بالنظر في معطيات ومدخلات بعينها ، سواء كانت رموزا مجردة verbal ، كحروف الكتابة والإشارات ونحوها ، أو كانت مخلوقات أو أجساماً من أي نوع كان ، فهي تعبر بذاتها عن حقائق تكمن وراءها حقائق أكبر ، منها كاستقراء آيات الكون من تعاقب ليل ونهار ، حر وبرد ، وصيف وشتاء ، والمخلوقات ما هو ضخم منها كالشمس والقمر ، وما صغر كالذرة ومكوناتها ، والتوصل بذلك إلى عظمة الخالق وبديع صنعه وقدرته ، وكالإستدلال بالأثر على صاحبه ، وبالعبرة على البعير .

ولمهارات القراءة ثلاثة أنواع رئيسية :

1- **القراءة الجهرية** :سواء كانت في كتاب أو نحوه أو كانت عن ظهر قلب ،وشرطها أن يرتفع بها بالصوت . وهي التي تقوم على فك الرموز الخطية وربطها بقيمها الصوتية والدلالية . فهي قراءة بصوت مسموع واضح وصحيح .

وحتى تكون صحيحة وجيدة ينبغي أن تتوافر فيها شروط منها :

أ - الأداء السليم : ويقوم على إخراج الأصوات من خارجها . مع مراعاة طبيعة كل صوت من تفخيم أو ترقيق من شدة أو رخاوة أو جهر أو خمس أو غير ذلك دون إهمال أو مبالغة ، مع مراعاة أحكام المجاورة وسواها .

ب - مراعاة أماكن الوقف : بالوقوف على ساكن ، ولفظ التاء المربوطة هاء .

ج - التنغيم : بتلوين الصوت خلال نطق الجمل بما يتوافق مع طبيعة الدلالة ، من استفهام وتعجب ، أو حزن أو فرح وغير ذلك .

د- النبر : في مواضع النبر .

2- **القراءة الصامتة** : وهي التي تقوم على فك الرموز الخطية وربطها بقيمها الدلالية . فهي تتم بالعقل والحس ، بالنظر دون تحريك الشفتين أو أي عضو من أعضاء جهاز النطق . ومن شروطها الرئيسية السرعة المعقولة مع الفهم .

والقراءة الصامتة نوعان هما :

أ - القراءة بالعين والعقل في كتاب أو نحوه .

ب- القراءة بالعين وغيرها من الحواس في الكون والطبيعة ، وهي بذلك نوع من الاستشعار والاستقراء ، ويمكن أن نطلق عليها اسم قراءة التدبر والتأمل .

3- **قراءة الاستمتاع** : وهي قراءة الصوت بالإذن ، وإنما استحقت أن تسمى قراءة أسوة بما تقدم من الأنواع ، لأنها تقوم على أساس من تتبع المدخلات (الإشارات والرموز والأصوات ونحوها وهو ما يسمى بالمتلقي) ، هذه الدلالة (التتبع بالحس والعقل أو بالعقل وحده) هي القاسم المشترك بين جملة المعاني التي ينصرف إليها الأصل اللغوي (ق ر أ) والأصل القريب منه (ق ر و) .

ويلاحظ أن كل نوع من أنواع القراءة المذكورة له أهميته الكبيرة . فالقراءة الجهرية الصحيحة شهادة منطوقة بمهارة القارئ الذي يجد نفسه في مواقف كثيرة أمام مهمة قراءة جهرية للآخرين . والقراءة الصامتة الشكل

الأكثر استخداماً في التحصيل العلمي والثقافي . إلا أن قراءة الاستماع زادت أهميتها مع ازدياد واتساع دور وسائل الإتصال السمعية والسمع - بصرية في حياتنا المعاصرة . كما أن لها صلة وثيقة في تعزيز مهارة الاستماع وتلقي أحاديث الآخرين وفهمها .

أهمية القراءة في حياة الفرد

تتضح أهمية القراءة في مواقف كثيرة ، وحوادث مشهورة ، كان لها في التاريخ أثر عظيم ، ويكفي لتأكيد هذه الحقيقة ما أثر من خبر تنزل الوحي بادئ الأمر على رسول الله (ص) ، مؤذنا بإبتداء الرسالة ، حين توجه له جبريل عليه السلام بقوله : اقرأ ، فقال ما أنا بقارئ ، وأعادها عليه ، وأعاد له نفس الجواب ، فكانت كلمة «اقرأ» أول كلمة تنزل في كتاب الله ، وسورة العلق أول سور القرآن الكريم ، حيث قوله تعالى : «اقرأ باسم ربك الذي خلق ، خلق الإنسان من علق ، اقرأ وربك الأكرم ، الذي علم بالقلم ، علم الإنسان ما لم يعلم» (سورة العلق - الآيات1-5) . والربط بين القراءة العلم والقلم واضح في هذه الآيات على أشد ما يكون من الوضوح ، وفي هذا درس عظيم لمن أراد أن يتعلم ، وعبرة لمن أراد أن يعتبر ، ولعل هذه الحقيقة هي التي حدى بهيوز Huez إلى القول «ماتزال القراءة الصحيحة انبل الفنون ، والوسيلة التي تنقل إلينا اسمى الإلهامات وأرفع المثل وانقي المشاعر التي عرفها الإنسان في الكلمة المكتوبة ، والقدرة على تفسيرها (Huez ، 1919) .

السمع والاستماع :

تتفاوت المعاني اللغوية بإختلاف ألفاظها ، وفي سنن العربية حقائق ومظاهر كثيرة تعكس هذه الحقيقة ، ذلك أن كل إختلاف في اللفظ كائن لإختلاف في المعنى ، ولو تمثل ذلك في حركة واحدة ، كما هي الحال في البر : القمح والحنطة ، والبر : بر الوالدين ، والبر عكس البحر . وانطلاقا من الفارق اللغوي بين كلا اللفظين : السمع والاستماع ، نستطيع أن نقول أن في الاستماع تكلفاً وقصداً من المستمع وتعمداً ، بينما يتم السمع دون القصد .

وبعبارة أخرى ، أن السمع هو حس الأذن ونشاطها المتمثل في تلقي الأصوات وتوصيلها إلى العصب المختص بإدراك الذبذبات الصوتية أما الاستماع ، فهو تكلف التلقي ، والحرص على توصيل الذبذبات إلى عصب السمع ، من باب الإهتمام بما يلقي من حديث أو يسمع من تسجيل . والسمع ، بالنظر إلى ما تقدم ، هو فطرة ونشاط لا إرادي بالنسبة لغير الصم ، وفي الأحوال الطبيعة ، أما الاستماع فهو مهارة تحتاج إلى تدريب وتركيز وإعمال الذهن وغالبا ما يلازمها سكون وانصات لإدراك المعاني المقصودة التي يتحقق بها غرض الملقي .

وتتضح أهمية الاستماع والإنصات ودورهما في إتمام العملية اللغوية (ودروس الحساب والعلوم جزء من العملية اللغوية) وتحقيق الهدف المنشود من وراء الرسالة المنقولة في قوله تعالى : «وإذا قرئ القرآن فاستمعوا له وأنصتوا لعلكم ترحمون» (سورة الأعراف - الآية 204) . والسمع فطرة تخلق مع الإنسان ، والاستماع مهارة يكتسبها الإنسان ، وقد تسمع طرفا من حديث فتدرك أهميته ، فتستمع إلى بقيته . لاحظ الفرق بين «تسمع» عرضا دون تركيز ، و «تستمع» قصدا مع التركيز .

المواصفات التي تكفل الاستماع الحسن المؤدي إلى الفائدة المرجوة هي :

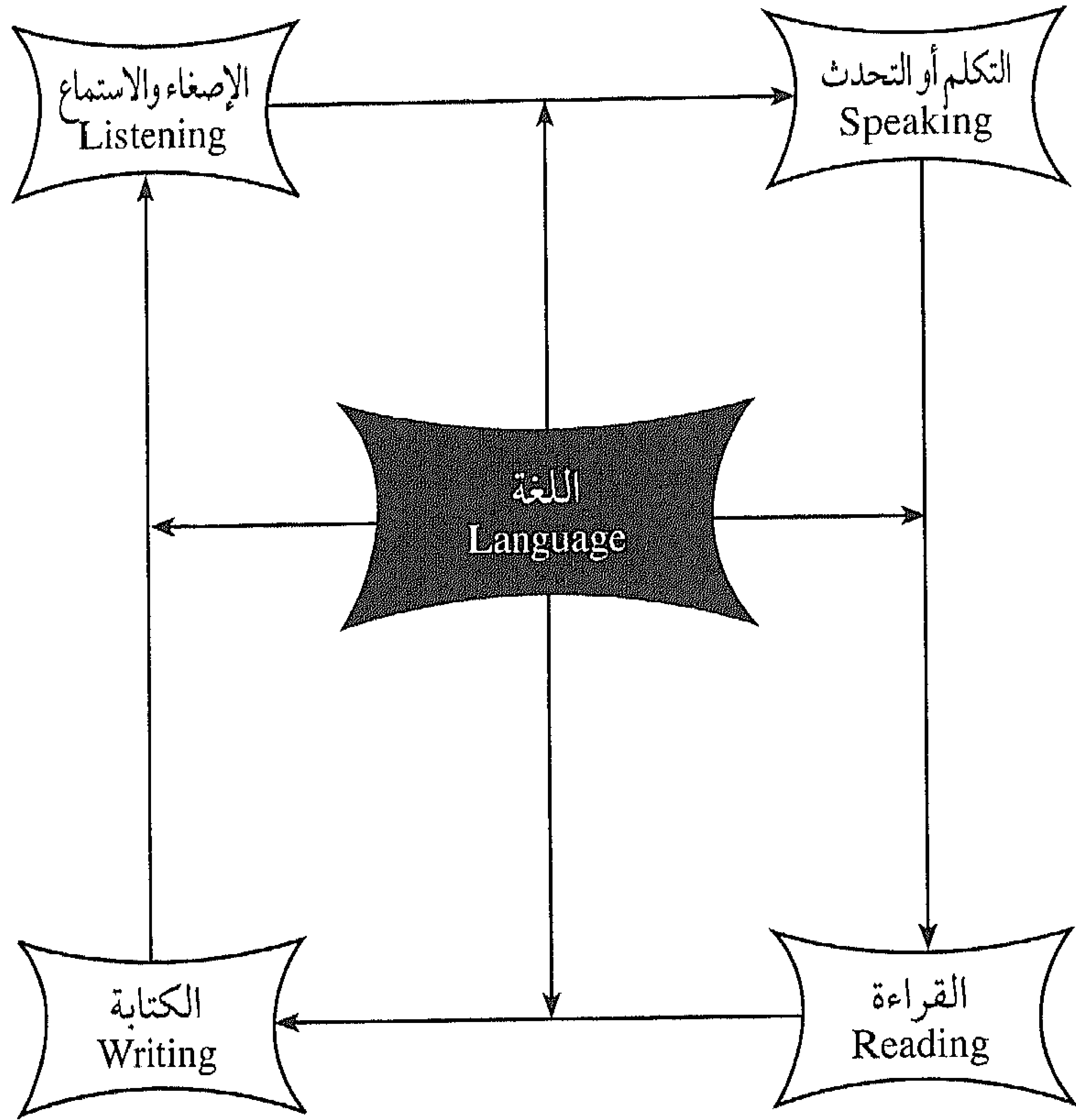
1- أن يكون مع الاستماع اصغاء ، وهو الإنصات والإصاخة والصمت والسكون والسكوت المتعمد بقصد التركيز .

2- أن يكون مع الاستماع نظر إلى المتحدث ، لأنه ربما حمل ملامحه إشارات تعبيرية توضح معاني حديثة وتؤكدها ، إضافة إلى ما في ذلك من تأدب واحترام .

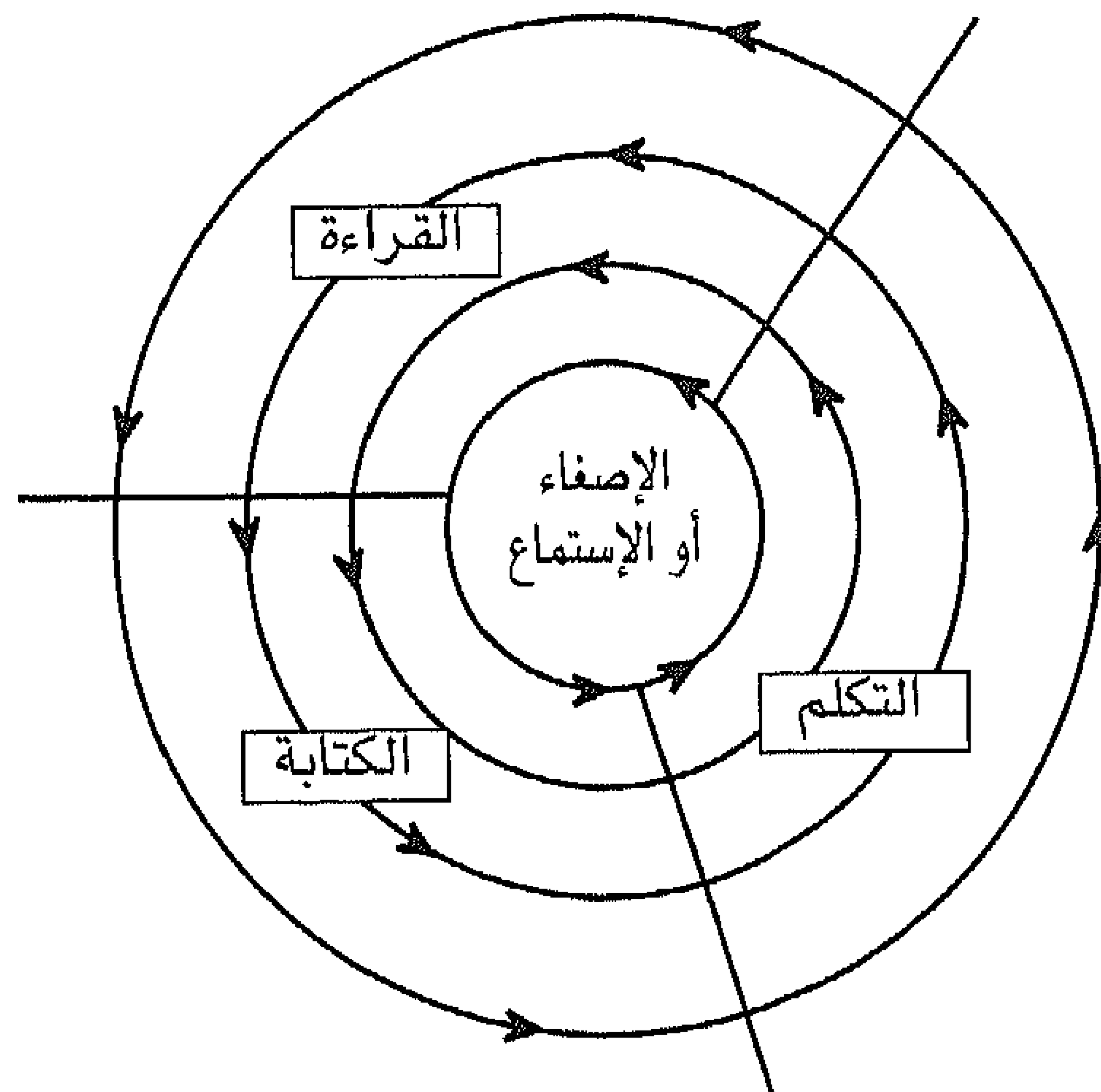
3- أن يكون مع الاستماع سكون الأطراف ، فلا يحسن بالمستمع أن يحرك يديه ورجليه إلا ما اقتضته ضرورة .

4- أن يكون مع الاستماع اخلاد لما يسمع ، أي تركيز ووعي .

5- أن يتحول الاستماع إلى سجية ومهارة عند المستمع ، بحيث لا يتكلفه تكلفا ، وإنما يجد نفسه معتادة عليه كلما لزمه وذلك بالتدرب عليه .



رسم تخطيطي لدور الإصغاء في المهارات اللغوية الأساسية

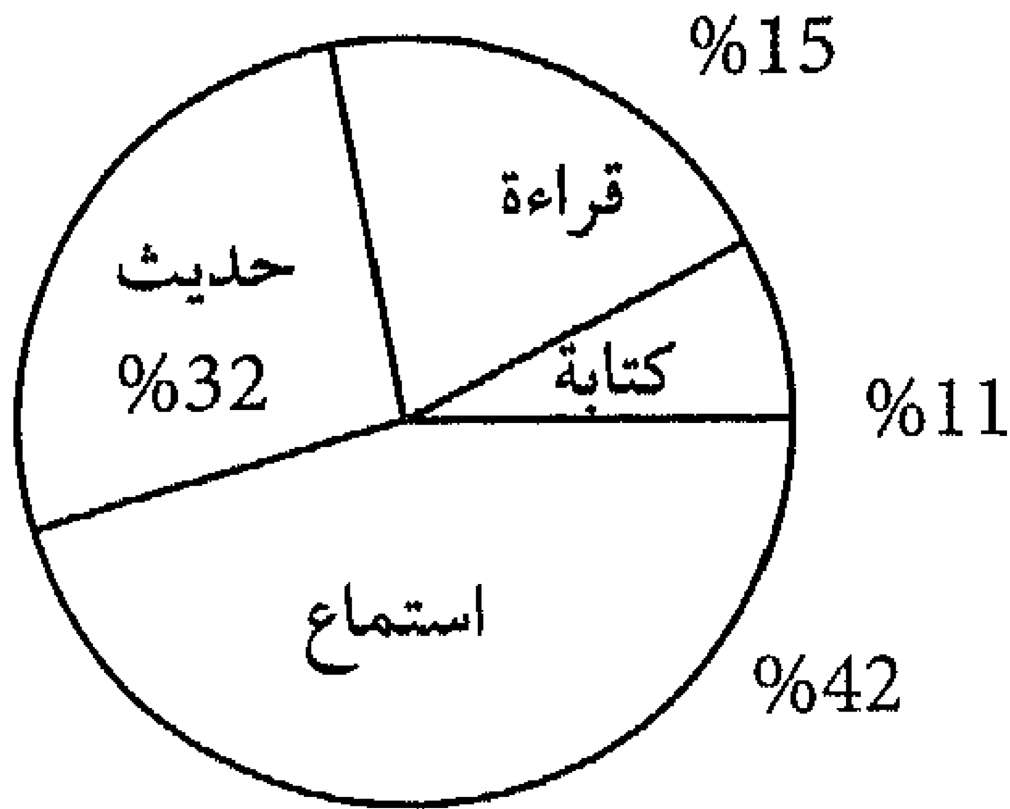


وقد اجتهد علماء التربية المحدثون في رصد الصفات التي يمتاز بها المستمع الجيد انطلاقا من الوظيفة التربوية التي ينهض بها الاستماع من حيث هو فن ومهارة .

فالمستمع الجيد هو الذي يعي ما يقال ويتفاعل معه بنقده ، آخذا ما صح منه وعاملا به ، ورافضا لما لم يصح . وفي النصائح «استمعوا وعوا» وفي الصفات المستحبة «من استمع ووعى» هذا كله مترجم في قوله تعالى : «الذين يستمعون القول فيتبعون أحسنه» (سورة الزمر - الآية 18) ، لأنهم يعون ما يستمعون ويعرضونه على ميزان العقل ، فيعرفون ماحسن منه ويأخذون به ، ويتركون ما سواه .

وقد اثبتت التجارب العملية مدى أهمية الاستماع في حياة الإنسان ، وأبرزت مكانته بين المناشط العقلية التي يقوم بها في العادة ، حيث ثبت أن الإنسان العادي يستغرق في الاستماع ثلاثة أمثال ما يستغرقه في القراءة ، كما وجد أن الفرد يستغرق 70% من ساعات يقظته في نشاط لفظي يتوزع هذا النشاط بالنسب المئوية التآلية (خاطر وآخرون ، 1986) :

11% من نشاط اللفظي كتابة
15% من نشاط اللفظي قراءة
32% من نشاط اللفظي حديثاً
42% من نشاط اللفظي استماعا



ويتوزع نشاط الاستماع بين إختبار وإختيار وطلب جواب واستماع بقدر الاستماع ، وغير ذلك مما يصعب حصره ، ذلك أن الموضوعات التي نستمع إليها تختلف من إنسان لآخر ، ومن وقت لآخر ، ومن مكان لآخر ، ومن حالة لأخرى .

علاقة الاستماع بالقراءة

إن المستمع قارئ من نوع متميز ، وفرصته لاستيعاب ما يقرأ عليه أكبر من فرصة القراءة المكتوبة من رموز مسموعة ورفع الصوت بها . بينما يختصر المستمع - الجيد - هذه المرحلة . وجدير بالذكر أن الأصل في

اللغة أنها مسموعة لا مكتوبة ، لأن القراءة بالأذن أسبق من القراءة بالعين .

وأهم من ذلك أن المستمع لأي حديث كان ، مقروءاً في كتاب أم يتلى عن ظهر قلب ، فردياً كان أم نقاشا جماعيا ، يستطيع أن يستخلص المعاني التي يحملها الحديث من مصادر وإشارات وإمارات كثيرة يتضمنها الصوت المسموع وتسهم في نقل المعاني ، والذي يعنينا هنا ما كان له علاقة بالصوت المسموع ، ويمكن إجمال ذلك فيما يلي :

1- المفردات لدلالاتها المعجمية :

والتي تنسجم مع المقام ، كالدلآلات التي تختلف باختلاف مهنة المتحدث أو لهجته فدلآلة الفعل عند اللغوي (الإسم المرفوع ، . . .) وعند القانوني (مرتكب الجريمة) ، وهي في لهجة المصري (العتلة أو الفأس) ، وفي لهجة اليمنى (الحراث) . وهذا تشترك فيه المادة المكتوبة مع المادة المسموعة .

2- التنغيم Intonation :

وهو أن الحديث لا يكون على وتيرة واحدة ، بل يتراوح بين إرتفاع وإنخفاض ، وتتغير طبقاته بما ينسجم مع معانيه ويعكس طبيعتها ، وفي ذلك ما يشيع جوا من الطمأنينة والثقة عند المستمع ، وعمل على توضيح معنى الكلام في ذهنه (مونرو ، 1978) .

3- شدة الصوت Intensity :

فالصوت قد يكون عالياً مزعجاً ، أو منخفضاً مزعجاً بعدم وضوحه ، كبعض الهمس ، وخيره ما كان وسطاً ، ولكن درجته تختلف باختلاف المتحدث والسامع والمكان الذي يقع فيه إحدهما من الآخر ، كما هي الحال بالنسبة لطالبين في قاعة الدرس إحدهما في المقاعد الأمامية والآخر في المقاعد الخلفية ، وما أشبه الصوت في درجاته هذه بالكتابة في وضوح لونها على الورق ، كأن يكون شديداً Bold أو فاهياً باهتاً .

4- دلالة الصوت على المتحدث :

لقد زود الله سبحانه وتعالى كل إنسان بجهاز صوتي متشابه في تركيبه وطبيعته عند كل الناس ، ولكنه يختلف في آدائه من إنسان لآخر ، فمن صوت عالي النبرة إلى آخر هادئ ، ومن صوت مرتفع الطبقة Pitch إلى آخر منخفض ،

ومن صوت له رنين Teimber إلى آخر مستواه بسيط . ويرجع إختلاف الأصوات الآدمية إلى الإختلاف في أشكال الأفواه والأسنان والأنوف والحبال الصوتية .

وقد توصل العلماء في العصر الحديث إلى حقيقة تؤكد أن الذبذبات الصوتية التي يصدرها جهاز النطق تختلف من إنسان لآخر إلى حد يكفي للتمييز بينهما بدقة ، تماماً كما تميز خطوط البصمة (الأنامل) بين الناس ، وقد هدهم ذلك في بعض الدول كالولايات المتحدة إلى تصميم هويات صوتية Sonogram Identity يتم التعرف بها على الأفراد من خلال تسجيل أصواتهم . وفي بعض المواقع تبرمجة البوابات على هذه الطريقة ، فإذا أراد الموظف أن يدخل اسمع صوته الجهاز المثبت على الباب فيتعرفه ، وينفتح تلقائياً ، وإن لم يتعرفه لم يستجب له .

وللتحقق من ذلك يمكن أن يختبر كل منا نفسه ، حيث نتعرف على الأشخاص الذين نخالطهم ، ولو من حين لآخر قد يطول أمده بمجرد استماعنا لأصواتهم حتى عبر الهاتف ، وصغير الأمور على الكبير فإن الصوت هو الآخر يدل على محدثه ، من هو؟ ، وما هي حاله؟ ، وغير ذلك مما يتغير تبعاً للمقام .

ومهما تكن من حال ، فإن المزايا التي تتفوق بها المادة المسموعة على المادة المكتوبة لا تنحصر في ما تقدم وحسب ، بل هي أكثر من ذلك ، لأن إيقاع المادة المسموعة يمثل منظومة متداخلة من العناصر والرموز التي يصعب حصرها ، كالنبر ومدة الوقف في أواخر العبارات ، وعيوب النطق الخلقية من لثغة ولكنه وغير ذلك مما لا يظهر في الكتابة ، ويسهل الوقوف عليه في المادة المسموعة .

التسميع والتتبع

من أساليب التدريس المتبعة أن يرفع المعلم أو الطالب صوته بالقراءة عن ظهر قلب أو في كتاب ، في حين يقوم سائر الطلبة بالاستماع له ، وتتبع ما يقرؤه بأعينهم في كتبهم أو على السبورة . وفي هذا الأسلوب يتحقق التعلم بإستخدام حاستي السمع والبصر معاً ، كما يتاح للمعلم أن يتحقق من إتقان القارئ لما يقرؤه حفظاً وصحة لفظ ، إضافة لما في ذلك من اشراك جميع الطلبة في العملية التعليمية في الوقت نفسه .

وجدير بالذكر أن استماع الأطفال صوت المعلم وغيره من الأصوات الصحيحة السليمة يكسبهم مهارات سمعية تتمثل في قدرتهم على التحكم في أصواتهم والتمييز بين طبقاتها ودرجاتها (مونرو ، 1978) ، ويمكنهم ذلك من توظيف أصواتهم وإمكاناتها المختلفة في التعبير عن ما يدور في أنفسهم بطريقة سليمة معبرة .

وتتجسد هذه الحقيقة في ما ندركه وهو أن كل طفل يكتسب لغة والديه ولهجتهما بكل مواصفاتها ، بل أن طفلاً يحيا بين أبوين يلثغان في الراء سيسجل الراء في قاموسه الصوتي لاماً أو غيناً ، بحسب الصوت الذي يلفظ به والداه ، حتى يكبر ويتعلم الصوت الصحيح لهذا الحرف . غير أن قراءة الاستماع كغيرها من أنواع القراءة التي ذكرناها من قبل ، قد تتم دون تحقيق أي فائدة ، كأن يستمع المستمع إلى حديث دون أن يعيره من الإنتباه ما يمكنه من أن يعيه ، فهو يستمع أو يقرأ بطريقة آلية ، وسبب ذلك في كثير من الأحيان راجع إلى أحد أمرين ، أو إليهما معاً ، وهما :

1- اشتغال العقل أثناء القراءة بموضوع آخر ، وهذا هو ما يعرف بالشرود الذهني .

2- إن المعلمين يشعرون بأن مسؤوليتهم تنتهي بمجرد أن يعلموا الأطفال الربط بين الكلمات المطبوعة وأصواتها الصحيحة (مونرو ، 1978 ،) بينما الصحيح أن عليهم أن يعلموا الأطفال كيف يفسرون ما يقرؤون ليفهموا ، ويتفاعلوا معه ، مما يؤدي إلى تحقيق الفائدة المرجوة من وراء عملية القراءة .

تعليم الاستماع

لتحقيق فاعلية الاستماع وزيادتها لابد من الإنتباه والتركيز ، ذلك إنهما الأساس في قراءة الاستماع ، ولولاهما لكان النشاط سمعاً عادياً ، قد نعي به ما يقال ، وقد لا نعيه ، لأنه يلج الأذن إلى عصب السمع دون قصد منا .

وفي مايلي ، نجمل أهم العوامل التي تتحكم في فاعلية الاستماع وتؤثر في درجة الإنتباه ، سلباً أو ايجاباً ، باختلاف المتلقي :

1- طبيعة الموضوع الذي نستمع إليه ، وذلك من حديث سهولته أو صعوبته ، ومن حيث إهتمامنا به ، وغير ذلك مما هو صفة له أو لطبيعة

العلاقة التي تربطنا به .

2- طريقة عرض الموضوع ، والأسلوب الذي يتلي به على مسامعنا ، فقد يكون المتحدث لبقاً مؤثراً ، وقد يكون ، على العكس من ذلك ، غير موفق في طريقة إلقائه ، يبعث السأم والملل في سامعيه .

3- بيئة الاستماع ، وهي المكان الذي تتم فيه عملية التلقي بمواصفاته المختلفة من ضيق أو إتساع ، حر أو برد ، وظلمة أو إنارة ، وغير ذلك مما يؤثر سلباً أو ايجاباً على عملية الاستماع والتركيز على مايسمع .

4- حال المتلقي نفسه ، حيث قد يكون في حال نفسية قلقه ، أو حال صحية سيئة ، فيؤدي ذلك إلى خلل يتفاوت في نسبته من إنسان لآخر في جدوى عملية الاستماع والفائدة التي تتحقق بها .

5- جهل المستمع باللغة التي يستمع إليها ، كأن تكون لغة أجنبية ، أو تكون لغة تخصصية فيها اصطلاحات كثيرة ، حتى لو كانت لغته الأصلية ، أو كأن تتكلم معه بلغته لكن بمستوى فوق مستواه .

ومن هنا فإن عملية الاستماع يجب أن تكون مقصودة بذاتها ، يتجه إليها الإنتباه - أو يوجه - عمداً بغية التمييز بين الألفاظ والتعرف على معانيها لتحقيق الفهم أو الإجابة عن سؤال أو تحقيق متعة ، كما هي الحال عند الاستماع إلى الأغاني مثلاً ، أو التوصل إلى حقيقة نقدية أو غير ذلك من الأهداف التي توجه إليها عملية الاستماع .

إن الاستماع مهارة نكتسبها بالتدريب والقصد ، وهي نوع من أنواع القراءة ، لايقل في قيمته وأهميته عن أنواعها الأخرى ، بل أن له مميزات يتفوق بها على تلك الأنواع ، في مقدمتها أن المستمع يعرف أشياء كثيرة من حال المتحدث غير معاني الألفاظ ، تبوح بها نبراته وطبقة صوته وشدته ووقفاته و طريقة لفظه وغير ذلك مما يستحيل على القارئ أن يجده في كتاب بين يديه ، وإن اجتهد الكاتب في تزويد مابين السطور بما يعكس شيئاً من حاله . إضافة إلى أن قراءة الاستماع هي الأصل في كل أنواع القراءة ، لأن الإنسان لم يهتد إلى قراءة الكتابة إلا بعد ان اخترع الرموز الكتابية في وقت متأخر نسبياً .

وكانت قراءة الاستماع ، من قبل ذلك ومن بعده ، هي النشاط الطبيعي الذي يمارسه الإنسان بفطرته ، لاسيما اننا نقرأ بها الألفاظ اللغوية وغيرها من الأصوات الطبيعية التي ليس لها رموز تكتب .

وحرى بالتربويين أن يتنبهوا إلى دور قراءة الاستماع في اذكاء المعرفة ، والتزود منها ، وإلى تخصيص حصص لتدريب الطلاب على اكتساب مهارة الاستماع واخضاعهم إلى تجارب يمتحن فيها اداؤهم ، ويقوّم بها تحصيلهم تماماً مثلما يجري في دروس القراءة و الكتابة ، وتوجيه ذلك أن حاسة السمع أصل من حاسة البصر في عملية التواصل بين الناس ، ولا يغني التقدم في توظيف الرموز المرئية في العملية التربوية عن المهمة الفطرية التي تنهض بها الأذن في هذا المجال .

1

العوامل المؤثرة على القراءة عند الأطفال (أحمد العلي ، 1992)

ما هي الأسباب التي تحمل الإنسان على القراءة؟

إن النظر إلى حافز كلٍ فرد على القراءة يتضح من تفاعل عواملٍ داخلية وخارجية وليست عاملاً واحداً ، فالعادات والضغوط الإجتماعية تؤثر سلباً أو ايجاباً على حياة الفرد وقراءاته وهناك عدة عوامل تؤثر على قراءات الأطفال منها :

1- التأثيرات العائلية :

تشكل الأسرة عالم الطفل الأول فهي المصدر الرئيسي للتربية وتجديد السلوك ، لذلك فإن الطفل الذي ينشأ بين الكتب وبين أشخاص يقرأون يصبح قارئاً .

2- الجو المحيط بالقارئ :

فالطفل الذي يعيش في جو مشبع بالفكر تتوفر لديه الفرصة لتنمية مواهبه إذا وجد في مجتمع يهتم بتفكيره ويجيب على أسئلته التي توسع مداركه فلاشك أنه سيكون قارئاً شغوفاً .

3- التربية :

إن تأثير التربية والتعليم على الاكتساب المستمر للمعلومات ليس

موضع شك ، إن الذين نالوا قسطاً من التعليم منهم من يقرأ ومنهم من لا يقرأ والذين لايقرأون يمكننا أن نسميهم (بالفارين من الكتب)إذ أن بعضهم طبعوا على العزوف عن القراءة منذ كانوا على مقاعد الدراسة وقد تم ذلك تحت تأثير الأصدقاء أو بسبب افتقار المكتبة المدرسية إلى الكتب الملائمة .

4- تأثير وسائل الاعلام :

إن قوة وجاذبية جهاز التلفاز وسهولة نقل المذياع الترانزستور وأشرطة الفيديو وألعاب الكمبيوتر كلها تؤثر على القراءة والمطالعة خاصة عند إنعدام الوعي الثقافي عند الأفراد .

5- المكتبات :

إن أغلب الناس لم يسعدهم الحظ بأن يجدوا في طفولتهم مكتبة عائلية يبحثون في كتبها على هواهم دون أن يعكر صفوهم أحد والقلة المحظوظة هي التي وجدت تحت تصرفها مكتبة عائلية أو مكتبة مدرسية أو عامة تستعملها حينما تريد ، ففي سن مبكرة يكون للمكتبة المدرسية تأثير قوي في التشجيع على المطالعة خاصة إذا كانت مجموعاتها من الكتب منتقاة ، وجوها الممتاز يشجع على القراءة ، أما جو المكتبة الذي يتميز بصرامة العاملين فيها ، فإنه يجعل القراء يهربون من المكتبة .

6- تأثير تجارة الكتب :

للناشرين وبائعي الكتب دور كبير في ترويج الكتب وتشجيع القراءة فالناشر الذي يحرص على جودة إخراج الكتاب يشجع القارئ على شراء كتابه المفضل كما أن للسعر المناسب تأثيره على إقبال القارئ على شراء الكتاب أيضاً .

7- تأثير المؤسسات الحكومية :

للمؤسسات الحكومية دور كبير في المساعدة على نشر الكتب وتشجيع القراءة في أي بلد من بلاد العالم ، أن وسائل الإعلام قادرة على تأدية دور هام في التشجيع على القراءة وذلك من خلال البرامج الإذاعية كالندوات و المناقشات والإعلانات وغيرها ، إن كل الأنشطة التي ترفع المستوى الثقافي للمواطن لهي عون على اكتساب عادة القراءة .

الفصل الثاني

الجانب المعرفي لتنظيم المعلومات

2

- عملية تنظيم المعلومات : نظام معالجة المعلومات
- كيف يمكن للفرد رؤية الحروف والكلمات : نظريات
- جهاز نظام معالجة المعلومات

الفصل الثاني

2

الجانب المعرفي لتنظيم المعلومات

أولاً : عملية تنظيم المعلومات :

يختلف علماء علم النفس المعرفي في تقسيم مراحل النمو العقلي لدى الأفراد ، حيث تعتبر طرق وصف نظام معالجة المعلومات بين العلماء غير واحدة وقابلة للجدل (Broadbent , 1972 , Craik, and lock- ,1984 hairt) . يتكون نظام معالجة المعلومات عند الفرد من الذاكرة الحسية ، الذاكرة قصيرة المدى ، والذاكرة بعيدة المدى .

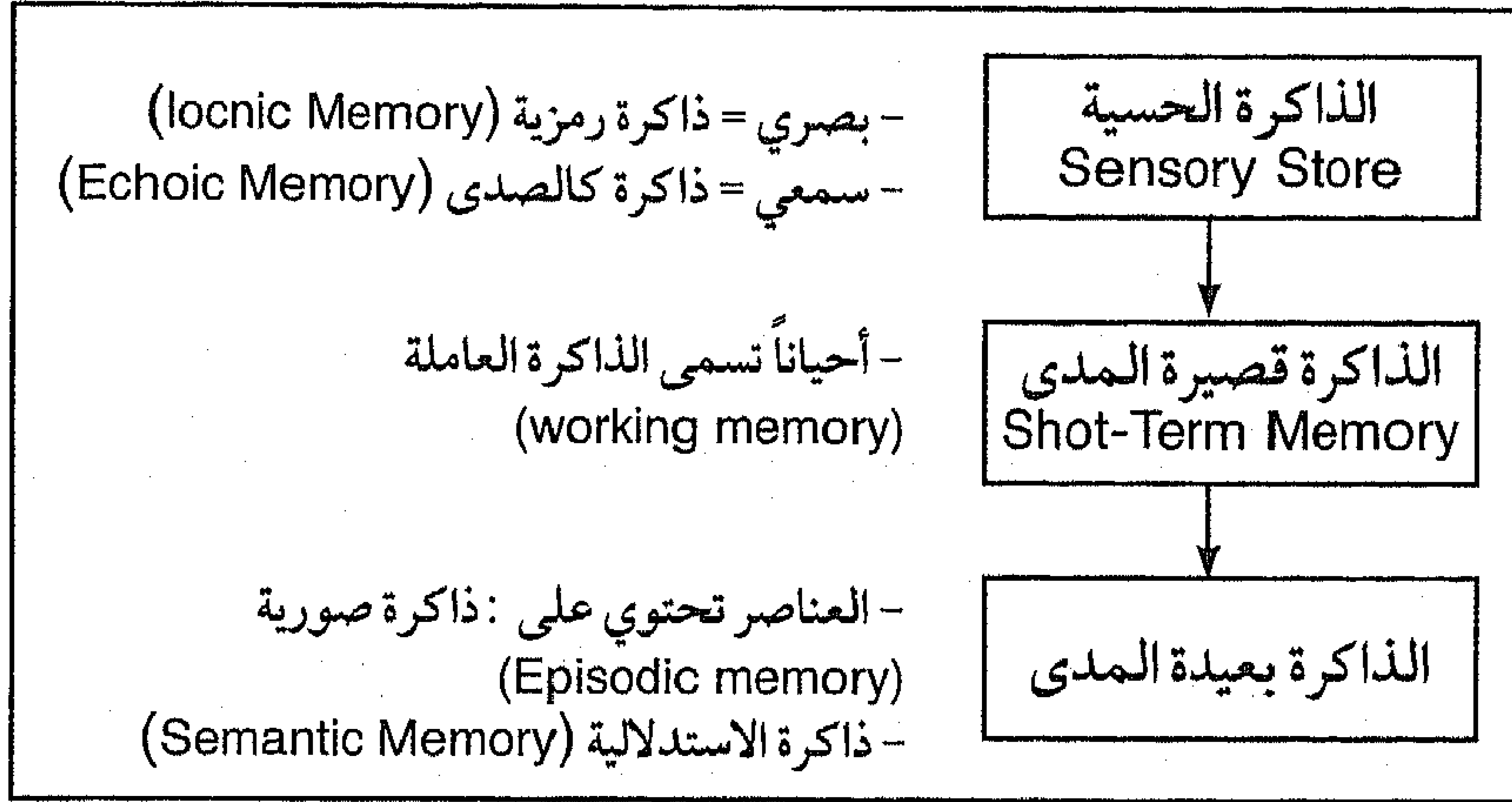
نظام معالجة المعلومات :

الشكل (1) يوضح النموذج العادي لمراحل معالجة المعلومات لدى الإنسان . وهو يحتوي على ثلاث مراحل تختص كل مرحلة بنظام يتميز بمهام وخواص مختلفة عن المراحل الأخرى . قبل البدئ في عرض تفاصيل هذا النظام سنناقش في البداية العملية الخاصة بالترميز الحسي الأولي الذي تتم بواسطة العين وبالتالي تحديد نمط عمليات تعرف الفرد على المثير .

1- شبكية العين و التركيز البصري :

البصر يعتمد على عضوين متخصصين في الرؤية هما العينين وذلك من خلال مستقبلات عصبية والذي يمكن اعتبارهم جزء من المخ امتداده يكون إلى الخارج بالإستعانة بأحد الوسائل الحسية هي العين . أنماط ملامسة الضوء على هذه المستقبلات الحسية داخل الشبكية يكون نتيجتها

شكل (1)



الشكل يوضح عملية تنظيم المعلومات لدى الإنسان

هي الإحساس بالرؤية . عند النظر إلى صفحة من الكتاب فإن الفرد لن يكون قادرا على رؤية كل الكلمات في الصفحة في وقت واحد وعلى مستوى جيد وواضح وذلك بسبب ما يسمى بحدود التركيز (acuity limitations) . اصطلاح التركيز في هذا النسق عندما يكون الخط الأفقي للكتابة منعكس على الشبكية والذي ينقسم إلى ثلاث مناطق (الحفرة المركزية ، الحفرة شبه المركزية ، الجزء المحيطي) . الحفرة المركزية للشبكة (fovta) تقابل حوالي درجتين لزاوية البصر حول نقطة التعلق ، بينما منطقة الحفرة شبة المركزية (parafovta) تقابل حوالي عشرة درجات لزاوية البصر حول نقطة التعلق (4 درجات إلى اليسار ومن اليمين تمتد إلى ما بعد منطقة الحفرة المركزية للشبكية) ، أما المنطقة الثالثة الجزء المحيطي (periferal) فهي تشمل كل شيء على خط الكتابة والذي يمتد إلى ما بعد منطقة البقعة الصفراء . حيث تكون الرؤية في أشد تركيزها في منطقة البقعة الصفراء وينخفض مستواها إلى درجة عالية في منطقة الحفرة شبه المركزية وينحدر أكثر في منطقة الجزء المحيطي وذلك حسب طبيعة تركيب الشبكية .

تتكون الشبكية من نوعين من المستقبلات الحسية ، عصيات (rods) ومخاريط (cones) . العصيات هي خلايا عضوية يكثر عددها كلما ابتعدنا عن المنطقة الصفراء ويقدر عددها بحوالي 160.000 خلية في كل ملم مربع . أما المخاريط فهي خلايا مخروطية وتوجد بكثرة في جزء من العين يسمى البقعة الصفراء في مركز الشبكية . وقدر عددها بحوالي 147.000 خلية لكل ملم مربع . منطقة البقعة الصفراء تحتوي تقريبا كلها على خلايا من نوع المخاريط ، وكثافة المخاريط تقل وكثافة العصيات تزيد كلما ابتعدنا عن منطقة البقعة الصفراء .

2

لذلك فمنطقة الجزء المحيطي للشبكية تحتوي كليا على عصيات . ومنطقة البقعة الصفراء تحتوي على مزيج من العصيات والمخاريط .

يقوم هذان النوعين من المستقبلات بعدة وظائف مختلفة :

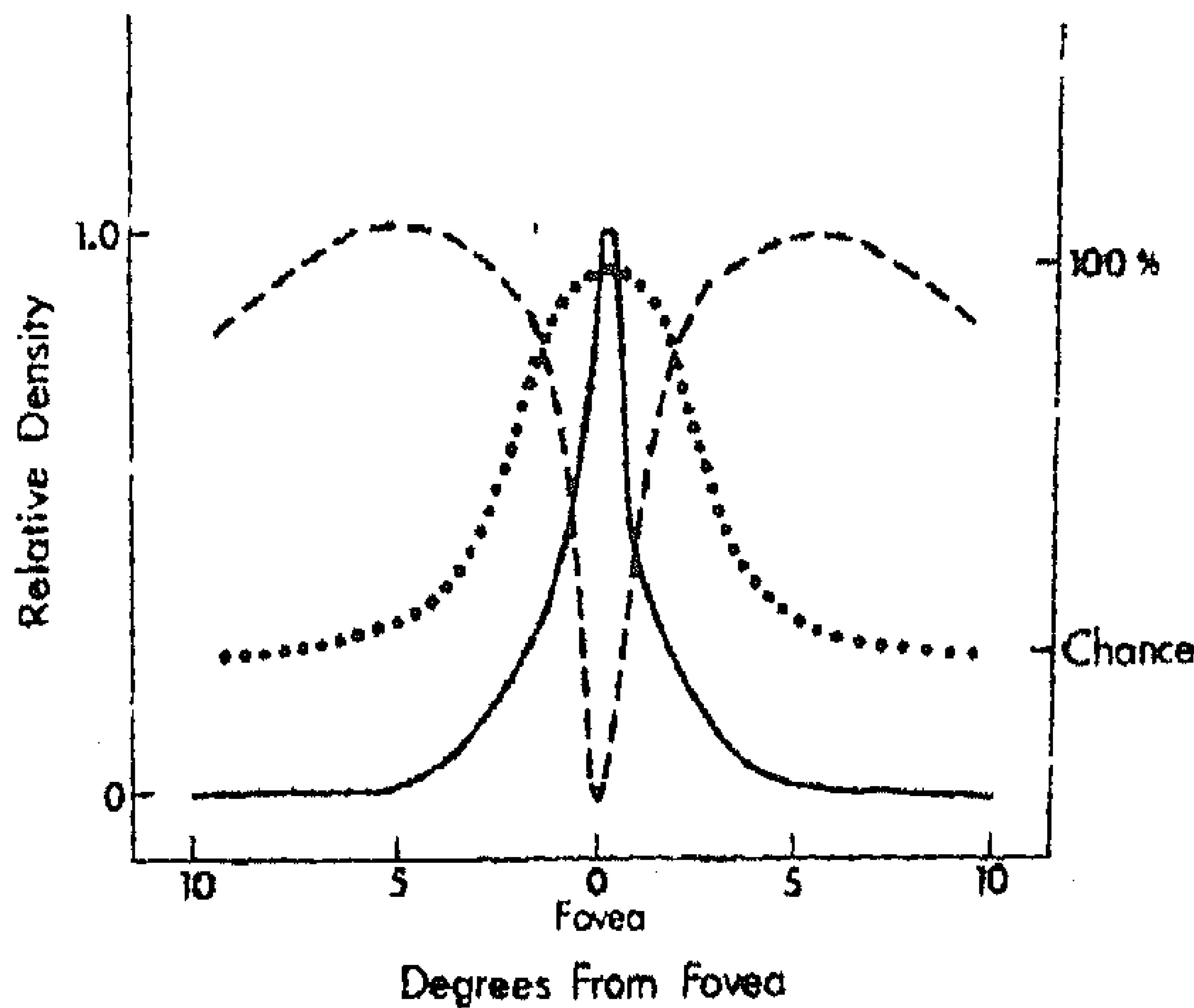
- فالمخاريط تختص في
  - معالجة التفاصيل وعملية التركيز .
  - السماح بالتمييز بين هذه التفاصيل .
  - التمييز بين طول موجات الألوان المختلفة .
- أما العصيات فتختص في
  - اكتشاف الحركة وتسمح بالتمييز بين الإضاءة والظلال في لون الرمادي .
  - العصيات هي من الأهمية في حالة الرؤية الليلية عندما يكون الفرد في غرفة مظلمة فإنه في البداية لا يمكن أن يرى أي شيء ومن ثم بعد وقت قصير (إلا في حالة إذا كانت الغرفة حالكة الظلام) فإنه سيتمكن من الرؤية لأن العصيات ستتأقلم مع الوضع بحيث تمكن الفرد من الرؤية بعد ذلك .

من الأهمية الاستنتاج مما ذكر عن وظائف العصيات والمخاريط أن

التركيز الجيد ضروري فقط لتمييز التفاصيل الدقيقة (كما في حالة عملية القراءة) والذي يكون متوافر فقط في مركز البصر .

لتوضيح ذلك نذكر هذه التجربة البسيطة . إذا طلب منك أن تنظر من خلال منظار (tachistoscope) لتخبرنا الكلمة أو الحرف الذي يظهر لك خلال المنظار فإن دقة هذه العملية ستنقص كلما تم عرض المثير بصورة أقرب نحو تركيز نقطة الثبات أو التثبيت لديك . وعند عرض المثير لفترة قصيرة فإنه يصعب عليك تحريك العين ورؤية ذلك المثير بصورة مباشرة وسريعة . شكل (2) يوضح ذلك الأداء عندما يقوم الفرد بمثل هذه المهمة والتي تعتمد على درجة قرب المثير نحو نقطة الثبات . في الشكل تم أيضاً توضيح درجة التوزيع للعصيات والمخاريط في الشبكية . لاحظ الدقة في العملية بالتجربة هي تقريبا نفسها للتوزيع للعصيات والمخاريط . الهدف من هذا العرض إقناع القارئ بإنه لتمييز التفاصيل الدقيقة للحروف والكلمات في القراءة لابد من تحريك العينين لوضع منطقة الجزء النقري على ذلك الجزء من النص الذي نريد قراءته .

شكل (2)



التكرار لكثافة المخاريط (الخط المتصل) والعصيات (الخط المخطط) بعرض المنطقة البصرية
الخط المنقط لعرض الدقة في التعرف على الكلمة الهدف والتي تم عرضها لوقت قصير
ليسار أو يمين منطقة الثبات

2 - نمط عمليات التعرف والتمييز :

بعد تحريك العينين لوضع الجزء النقري على الكلمة أو الكلمات المراد قرائتها فإن ذلك دليل على بداية نمط عملية التعرف والتمييز للنص الذي سيتم قراءته . في الحقيقة النمط الذي يتم فيه عملية التمييز للكلمة ممكن أن يكون قد بدأ حتى قبل عملية التثبيت (Fixation) عندما كانت الكلمة في منطقة الرؤيا في الجزء الشبه النقري . من الأهمية الإشارة إلى كيفية عمل العقل البشري في تمييز الأحرف والكلمات والتي تمر بعدة عمليات حتى نتمكن من القراءة . مثال ذلك ، كيف لنا أن نميز الحرف المكتوب «ع»؟

2

ثانياً : كيف يمكن للفرد رؤية الحروف والكلمات؟

هناك نظريات توضح نمط التمييز لدى الفرد :

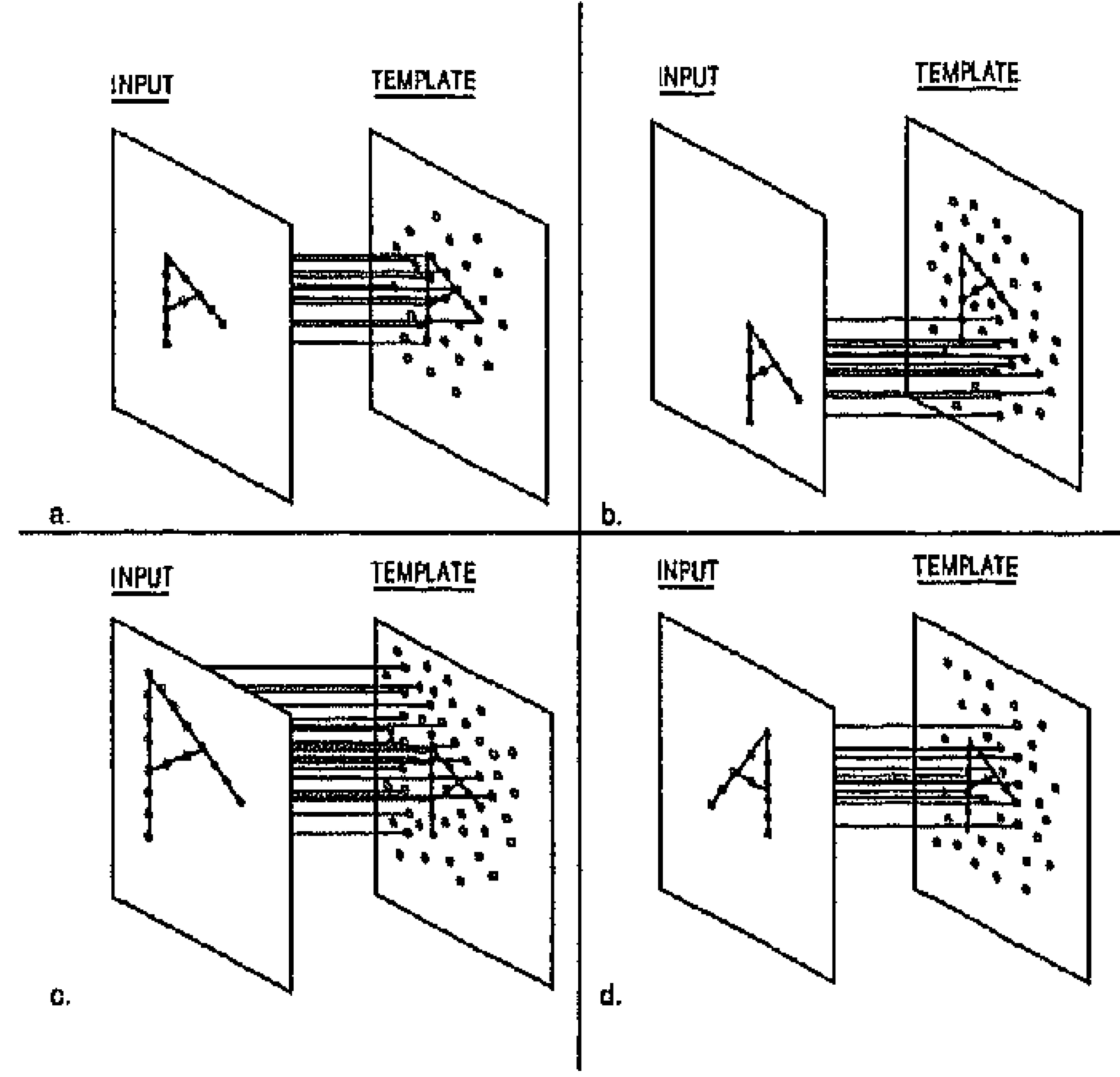
1- **نظرية التناسق التطابقي**/Template-matching theory» والتي افترضت أن الإنسان يخزن في ذاكرته أنماط مختلفة لأشكال يمكن لنا أن نميزها . لذلك نحن نميز الحرف «A» عن طريق مقارنته بما ينعكس على خلايا الشبكية بالأنماط المخزونة في الذاكرة التي تكون متشابهة مع الحرف المرئي . إذا كان هناك تشابه وتطابق بين المثير «A» والنمط المخزون في الذاكرة سنتمكن من رؤية الحرف وبالتالي التعرف عليه .

إلا أن نظرية التناسق التطابقي هي في الواقع يمكن أن تتماشى مع نمط التمييز في جهاز الكمبيوتر الذي يمكن له أن يقرأ الحروف والأرقام في نمط متعارف وثابت مثل الأرقام التي تحدد الشفرة الخاصة لحساب ما . ولكن مثل ذلك النظام ممكن أن يفشل في التعرف على الحرف «A» إذا كان فيه تغيير ما في الحجم والشكل .

المشكلة الأساسية في هذه النظرية أنها تفترض أننا نملك كل أنواع الأنماط التي يمكن لنا إستخدامها في مطابقتها للأشياء التي نراها وبالتالي

التعرف عليها بسهولة . ولكن ليس من السهولة تقبل فكرة وجود كل هذه الأنماط مخزنة في المخ .

شكل (3)



عرض للصعوبات في نظام التناسق التطابقي للتعرف على شكل بسيط

هناك طريقة واحدة لجعل هذه النظرية أكثر قبولا بإسفتراض أن ما يمكن أن يتم استقباله بواسطة العين يتم تصفيته أو تطبيعه . عملية التطبيع (nor-malization) تقوم بفصل المعلومات الأساسية في المثير عن المعلومات الغير مهمة . مثال ذلك الإختلاف في الشكل سيتم تصفيته ومن ثم مقارنته لما هو مخزون في المخ من أنماط يمكن أن تتطابق معه وذلك من خلال تحويل كل الصور إلى صيغتها وحجمها الطبيعي . هذه العملية ممكن تقبل فكرتها على الرغم من صعوبة فهم عملية التطبيع وكيفية شغل الفراغات والأجزاء الناقصة في الشيء الذي يتم التعرف عليه كما في شكل (3) في الحرف «A» .

بينما عملية التطبيع تعطي مصداقية وقبول أكثر لنظرية التناسق التطابقي إلا أن نظرية كشف السمة (Feature detection theory) غنية بالمعلومات عن عملية نمط التمييز والتعرف على المثير .

2 : نظرية كشف السمة (Feature detection theory) :

هذه النظرية تفترض وجود العديد من العناصر المألوفة للحروف منها الأفقي والعمودي المائل والمقوس . وأننا نحلل هذه العناصر بواسطة تمييز النمط . فهناك يوجد تشابه بين حرف «ج» و «ح» وبين حرف «س» و «ش» . فتمييز الفرق بين «ج» و «ح» يكون من خلال التعرف على وجود النقطة في حرف «ج» . لذلك بناءا على نظرية كشف السمة ، عندما يتم تحليل الحرف فالخطوة الأولى هي بناء قائمة بالكلمات لإستخدامها في المقارنة مع ما هو مخزون في المخ وبعد ذلك مطابقتها بالمثير إلى أن يتم التعرف على الشكل . بناءا على ذلك فنظرية كشف السمة هي تحليلية (Analytical) حيث نضع مختلف العناصر من الأنماط حتى نصل إلى تمييز الشيء . أما نظرية التناسق التطابقي فهي أكثر ما تكون عليه عملية كلية (holistic) والتي تعتمد على وجود قوالب مختلفة لكل شكل . على عكس نظرية كشف السمة والتي تعتمد فقط على عدد قليل من السمات والتي تكون مألوفة لكل أنواع الحروف والأشكال .

ما هي الدلائل على صحة نظرية كشف السمة؟

توجد هناك ثلاثة أنواع من الأدلة والتي تتناسب مع طبيعة نظرية كشف السمة :

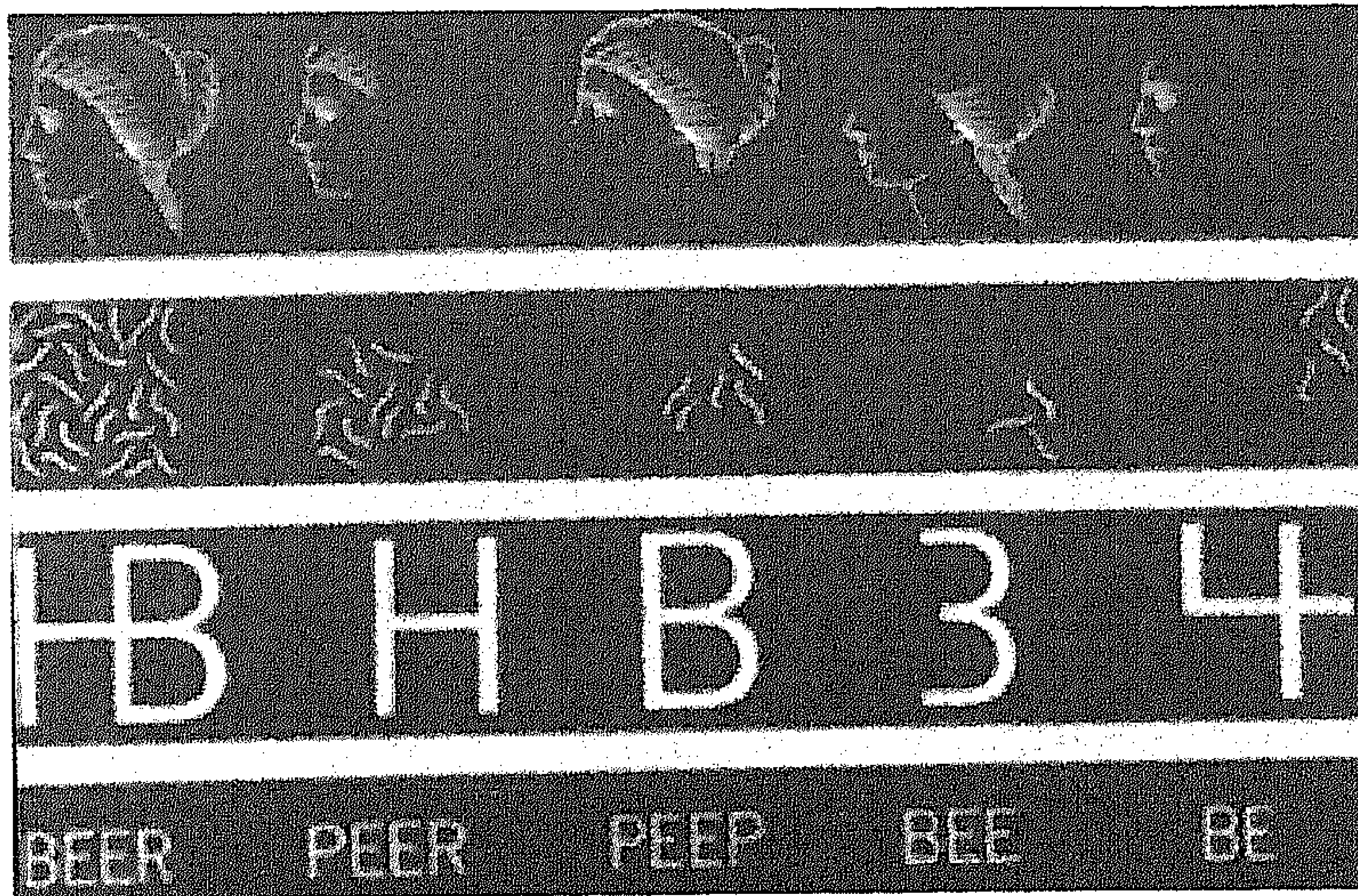
(1) بيانات فسيولوجية مأخوذة من التجارب على الحيوانات :

البحوث التي اجريت من قبل Heibel & Wiesel (1962) تمثل أفضل الإثباتات الفسيولوجية بخصوص نظرية كشف السمة والتي تم البحث فيها في النظام البصري عند القط . فبواسطة جهاز تسجيل الكتروني استطاع هيبل وويزل قياس سرعة كل خلية في النظام البصري وذلك لمعرفة ما كانت القطة تنظر إليه . حيث استنتجوا أن الخلايا القشرية (cortical cells) في النظام البصري يبث بصورة مختلفة حسب نوع المثير . فكاشف الخط والزاوية والخط الجانبي كما في الكاشفات الأكثر تعقيداً قد تم اكتشافها من قبل هؤلاء

العلماء . من ذلك فإنه من السهل تعميم تلك النتائج ولكن بحذر بحيث يمكن افتراض انه ممكن أن تكون لدى الإنسان أيضا مثل هذه الكاشفات تتخصص في إكتشاف ورؤية مختلف أنواع الخطوط مثل الأفقي أو العمودي والمقوس بحيث يمكن تكوين الحروف الهجائية ورؤيتها بالعين المجردة .

(2) بحوث في ثبات الصورة :

في تجارب ثبات الصورة تم توظيف أفضل التكنولوجيا لجعل الصورة أكثر ثباتا على الشبكية . فإتجاه حركة المثير تكون كاستجابة لامتداد حركة العين . بالمقابل سنجد هناك حركة أو هزة خفيفة للعين تسمى Nystag-mus . فمن الواضح أن هذه الهزة الخفيفة في العين ضرورية لعملية الإستقبال العصبي لأنه في حالة الثبات الصوري فإن عملية الإستقبال العصبي يتضائل تدريجيا ويختفي بحيث لا يستطيع الشخص رؤية المثير . من المثير للإهتمام هنا أن الإستقبال العصبي للثبات الصوري لا يتضائل أو يتناقص في نفس اللحظة ولكنه يحدث بالتدريج ويتم اختفاء الخطوط للمثير في نفس الوقت (شكل 4) وهذا الاستنتاج يعتبر داعما لنظرية عملية كشف السمة بما أن اختفاء الوحدات المرئية تعتبر من أحد صفات الأشياء .



شكل (4) الترميز الإدراكي في الصور الثابتة . الأشكال في اليسار هي نمط الحوافز ، الأخرين هم منتجات الترميز الإدراكي

(3) **بيانات بحثية عن الرؤية :**

البحوث التي أجريت بخصوص الرؤية أيضا كانت من خلال العالم Nieisser (1967) في الشكل 5 .

نرى مثال للمثيرات في أحد النشاطات حيث يسأل الشخص أن يجد الهدف (الحرف z) والذي كان إيجادها سهلا وبسرعة في الأعمدة الوسطى مقارنة مع الأعمدة الأخرى . والسبب في ذلك أن الأحراف الأخرى المحيطة بالحرف z حروف غير مشابهة للحرف z ولا توجد فيها أي خصائص تنتمي إلى الحرف z .

STANDARD CONDITION TARGET – Z	NONCONFUSABLE CONDITION TARGET – Z	CONFUSABLE CONDIT TARGET – Z
RYVMKF	CBSOGS	VMWNMW
PTHSHG	UBSOQU	WYLKWY
GTVCBH	BQOUDG	XMWLLY
HUIRYD	SCDOBC	YXZWXL
KIRCCD	CZOQUS	NMWYMN
GBZTBN	DUBCCD	YNLXLI
PDLKQF	DOQUCB	MNWXMH
FTIEWQ	CCOQOU	LYXWLT

شكل (5) الصورة تم عرضها للشخص المفحوص الذي كان عليه أن يفحص الصورة عمودياً من الأعلى إلى الأسفل حتى يجد الهدف . يتم تسجيل الفترة التي يستغرقها الشخص

٣- **نظرية التناسق التطابقي** : تقترح هذه النظرية أن هناك تناسق في الأعمدة بالشكل (5) هذا النسق يمكن أن تقترح أنه لا يوجد فرق بين الأعمدة لأن عدد المتطابقات التي يجب أن يقوم بها المفحوص سيكون متعادلاً في كل عمود .

إلا أن نظرية كشف السمة تفترض أن نفس خلايا كاشفات الظاهرة

ستعمل عندما تكون الكاشفات غير واضحة ومربكة إذا كان الهدف وهو الحرف موجود أم لا .

من جانب آخر ، عندما يكون الهدف متلازم مع حروف مختلفة عنه فإن الخلايا العصبية تعمل فقط عند وجود الحرف لتبحث عنه من بين الحروف الأخرى .

٤- نظرية عمليات التحليل الشكلي :

إذا كان نمط عمليات التمييز أو التعرف ورؤية الحروف والكلمات يتم حدوثها من خلال عملية تتابع تسلسلي أو فوري في نفس وقت رؤية الشيء فإنه عند تحليل المعلومات بصورة تتابعية أو متسلسلة فإن عمليات نمط التمييز تحدث في وقت واحد وبذلك يقول العالم ناصر في بحثه «المهمة البصرية في البحث عن الشيء» أن تحليل الشيء يتم حدوثه لحرف واحد وبعد ذلك عندما يتم رؤية الحرف تأتي عملية البحث التالية .

من جانب آخر ، إذا تم تحليل البيانات أو المعلومات في نفس الوقت وبصورة فورية وليس بصورة تتابعية فإن نظام تحسس المعلومات من مواقع مسحية (spatial) مختلفة سيتم تحليلها بصورة مباشرة وفورية وذلك سيتم من خلال حدود جيدة وبارعة لتحليل الحروف كلها في نفس الوقت .

بذل فإن عمليات نمط التمييز والذي يتم العمل به هنا هو في محاولة رؤية الحروف والكلمات من خلال نظرية عمليات التحليل الشكلي .

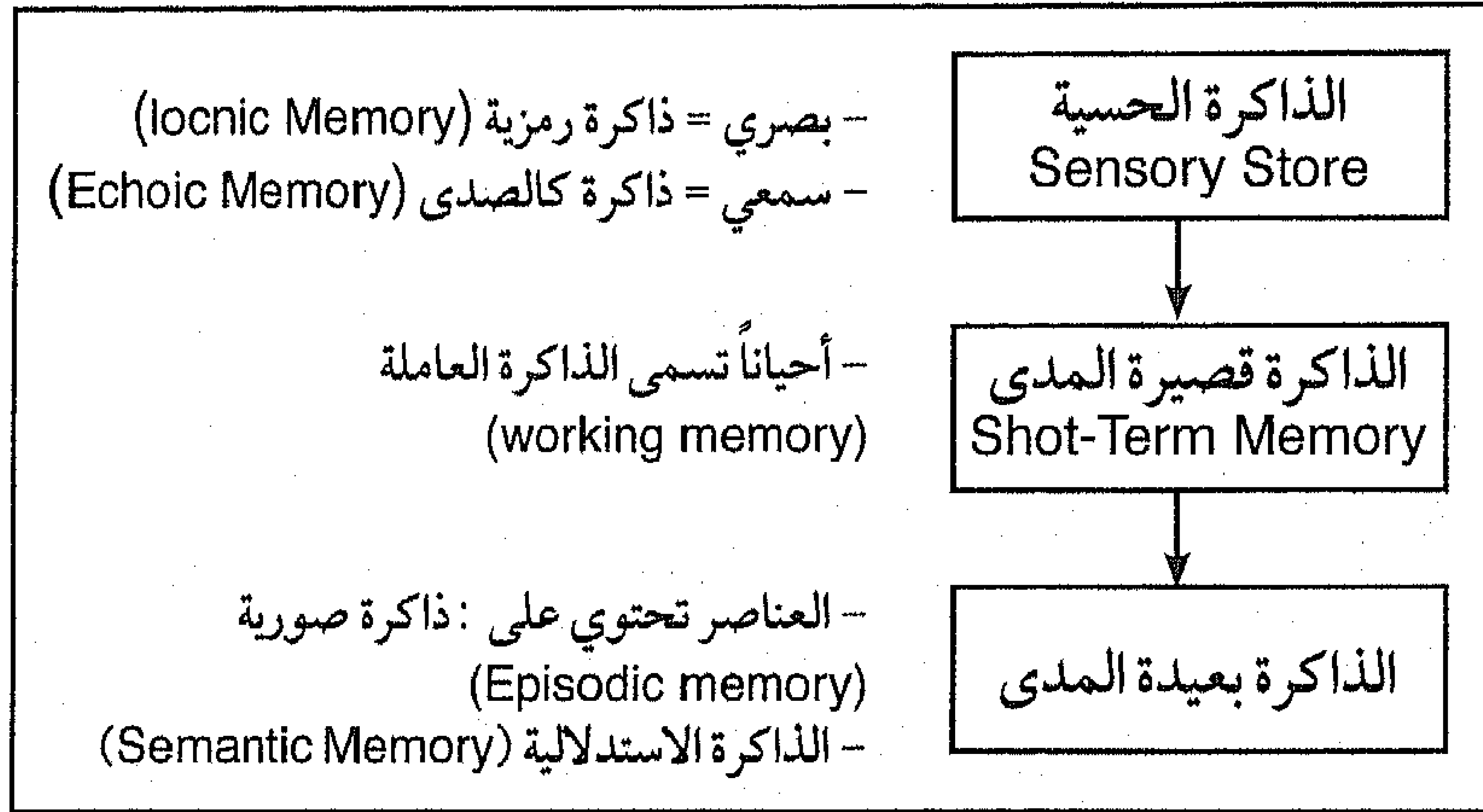
ثالثاً : جهاز نظام معالجة المعلومات :

الذاكرة الحسية (The Sensory Store)

أدنى مستوى لعملية تنظيم المعلومات تسمى بالذاكرة الحسية أو المسجلات الحسية (sensory store) . أما بالنسبة للمعلومات السمعية

فيشار لها بكمية المعلومات في الذاكرة المرتدة (echoic memory) . ويشار إلى المعلومات البصرية بالذاكرة الرمزية (iconic memory) والتي تعتبر ذاكرة مؤقتة حيث المعلومات ستظل مخزونة في الذاكرة حتى مع غياب المثير .

شكل (6)



نظام معالجة المعلومات

○ من خصائص نظام الذاكرة الحسية :

أ - الذاكرة الرمزية (رؤية) :

- السعة فقط بالنسبة للنظام البصري
- المدى حوالي من 0،5 إلى 1 ثانية
- معالجة المعلومات لا يتعدى الاستيعاب الأولى

ب - الذاكرة السمعية أو المرتدة (السمع) :

- السعة لايزال عليها جدل
- المدى حوالي من 4 إلى 5 ثانية
- معالجة المعلومات لا يتعدى الاستيعاب الأولى

في علم النفس المعرفي تعتبر تجربة سبيرلنج Sperling ,(1963)

الأفضل في توضيح وجود الذاكرة الحسية حيث عرض على عينة من الأفراد ثلاث أعمدة أفقية من أربع حروف عرض كل منها لمدة قصيرة من الزمن . الأفراد في العينة الضابطة تم اعطائهم التعليمات لتسجيل أكبر عدد من الحروف . فكان متوسط الحروف التي سجلها أفراد العينة 4.5 . أما العينة التجريبية حيث تم توزيع الأفراد على حسب الأعمدة للحرف التي سيتم عرضها عليهم . أيضاً تم اعطائهم التعليمات أن يقوموا بتسجيل ملاحظاتهم عن العمود الأفقي الأعلى بعد اختفاء الحروف من الشاشة إذا سمعوا صوت رنين عالي ، وتسجيل ملاحظاتهم عن العمود الأوسط اذا سمعوا رنين متوسط ، وتسجيل ملاحظاتهم عن العمود الأدنى إذا سمعوا رنين منخفض . صوت الرنين كان يسمع على فترات متفاوتة بعد اختفاء الحروف من الشاشة أو يسمع مع اختفاء الحروف أو يسمع بعد ثانية من اختفاء الحروف .

حيث استنتج سبيرلنج إنه إذا كان لدينا ذاكرة رمزية فإننا سنقوم باستخدام الرموز للتعرف على الحروف . إذا سمع الرنين قبل اختفاء الحروف فسنركز على العمود المناسب حسب نوع صوت الرنين .

إلا أن سبيرلنج تساءل عما إذا كان بامكاننا إستخدام المعلومات الدالة للتعرف على المثير بمجرد اختفائها عن البصر . في هذه الحالة ، فذلك دليل على وجود الذاكرة الرمزية لدينا والتي تحتوي المعلومات اللازمة لتساعدنا على التعرف على المثير بمجرد رؤيتنا له .

أيضاً من تجربة سبيرلنج فإنه لاحظ أن أفراد العينة كان بإمكانهم تسجيل معدل 3.3 حروف من قائمة الحروف وذلك يعني أن الأفراد على الأقل كا متوفر في ذاكرتهم ما لايقل عن 10 حروف لإستخدامها في تسجيل ملاحظاتهم لاحقا . حيث أن أفراد العينة لم يتم إعلامهم عن أي من أعمدة الحروف ستعرض أولاً ، فبذلك كان فقط بإمكانهم التعرف عما يعادل 3.3 حروف من كل عمود .

حتى الأفراد في العينة الضابطة لم يكن في إمكانهم التعرف على أكثر مما يعادل 4.5 حروف . لذلك إذا افترضنا أن الذاكرة لها القدرة على الإحتفاظ بما يعادل 10 حروف من 3×4 صفوف من الأحرف وكان معدل التعرف على هذه الحروف بطيئاً (3 إلى 5 حروف في ربع الثانية) . فذلك سيمكننا من التعرف على الإختلافات في عملية التعرف على الحروف في المواقف المختلفة التي يتعرض لها الفرد عند رؤيته للمثير . فإذا اعطى الفرد الفرصة للتعرف على الحروف في نطاق معين مثل عمود واحد في كل مرة فإن الفرد سيتمكن من ملاحظة أكبر عدد من الحروف . وعلى العكس من ذلك إذا عرض على الفرد قائمة من الحروف من عدة أعمدة فإن الفرد لن يتمكن من الملاحظة إلا لعدد محدود من الحروف .

خصائص الذاكرة الرمزية (Iconic Memory) :

1- الذاكرة الرمزية لها قدرة عالية على الاحتفاظ بالمعلومات .
2- الذاكرة لها قدرة على الاحتفاظ بالمعلومات لا تتجاوز ربع الثانية .
3- الذاكرة لها القدرة على تصنيف المعلومات .
4- المعلومات عرضة للتشويش من خلال المعلومات الجديدة .
5- معدل القدرة على القراءة بطيئة .

الاستنتاجات التي أصدرها العالم سبيرلنج (Sperling 1965) كانت موضع نقاش من قبل علماء آخرين مثل (1983) Haber (1980) Cotheart . حيث كان الجدال في نطاق نتائج تجربة سبيرلنج أن الذاكرة الرمزية ماهي إلا ظاهرة مصاحبة (epiphenomenon) وهي الظاهرة التي يمكن أن تحدث ولكن ليس لها وظيفة أساسية مهمة . فكيف للإنسان أن يلاحظ المثير بمجرد ظهوره ليختفي عن ناظريه خلال جزء من الثانية؟ كان جدال هؤلاء العلماء أن الذاكرة الرمزية مثلها مثل الزائدة الدودية في جسم الإنسان ليس لها أي وظيفة أساسية .

آخرون جادلوا فكرة أن كل العمليات البيولوجية لها القدرة على التأقلم حسب الظروف . وعدم معرفتنا كليا بصورة جازمة بوظائف الذاكرة الرمزية لا يلغي وظيفتها كليا لخدمة الإنسان .

بخصوص موضوع مثل القراءة ، فإنه إلى الآن ليس واضحا ماهي الوظائف التي تقوم بها الذاكرة الرمزية . أفراد العينة في تجربة سبيرلنج لم يكونوا يقرأوا حسب مفهوم القراءة . ففي عملية القراءة فإن المثير لا يختفي من أمام القارئ بعد لحظات من بداية القراءة . في وقت من الأوقات كان الإعتقاد السائد بوجود شيء يشبه الذاكرة الرمزية تلعب نفس الدور بدمج المعلومات المرئية من قبل العينين من خلال حركتهما أثناء القراءة .

فالدلائل المعارضة لهذا الرأي تؤكد أنه في الحقيقة أننا نحرك أعيننا بصورة مستمرة والتي تشكل عائق لوظيفة الذاكرة الرمزية في أثناء عملية القراءة . تذكر أن من خصائص الذاكرة الرمزية أنها تستمر فقط لمدة لا تتجاوز ربع الثانية من الزمن وهي الفترة التي تحتاجها العين في الحركة . فمجموع الأدلة المذكورة بخصوص الذاكرة الرمزية تتضمن :

- إن المعلومات في الذاكرة الرمزية يمكن أن تعطل (تتشوش) عن دخول معلومات جديدة .
- إن حركة العين تحدث في حدود معدلات سريعة .
- إن المعلومات التي نحتاجها للقراءة متوفرة بصورة مستمرة .

ولكن تم التساؤل حول الذاكرة الرمزية واقترح أنها لا تلعب دور مهم في عملية القراءة إلا أنه تم نقاشها هنا لسببين أساسيين :

أولاً : أنه من الأهمية توضيح وعرض عملية تنظيم المعلومات لدي الإنسان حيث أن الكثير من الدراسات السابقة قد قامت بالإستعانة بالمفهوم الخاص بالذاكرة الرمزية كمرحلة أولية في عملية تسجيل المعلومات البصرية في عملية القراءة . والذي كان الهدف منه هو اعطاء القارئ فكرة عامة عن ذلك الموضوع لفهم عملية القراءة بصورة مبدئية .

ثانياً : مفهوم (buffer) أو وحدات التخزين المؤقتة في عملية تنظيم المعلومات مفيدة في تفسير وظيفة الذاكرة الرمزية ، حيث أن الذاكرة الرمزية لها دور أكبر من وحدات التخزين المؤقتة حيث أن المعلومات في الذاكرة الرمزية كانت تحفظ للإستخدام اللاحق . فالفترة الزمنية القصيرة التي يمكن للذاكرة الرمزية فيها الإحتفاظ بالمعلومات يدل على أن الوظائف البصرية للأشياء المكتوبة لن تكون ذات أهمية بمجرد إبتعاد العينين عنها .

الخلاصة أن الذاكرة الرمزية يمكن أن تكون النموذج للمرحلة الأولية في عملية تنظيم المعلومات . وعلى الرغم من وظيفتها القصيرة إلا إن لها قدرة عالية على الاحتفاظ بالمعلومات ، بالإضافة إلى أن وظيفتها غير فعالة وذلك لتوافر المثير بصورة مستمرة في أثناء القراءة . إلا أن المفهوم المرادف لوحدات التخزين المؤقتة كان مفيداً في التجارب الخاصة بعملية القراءة .

2

الذاكرة (Human Memory) :

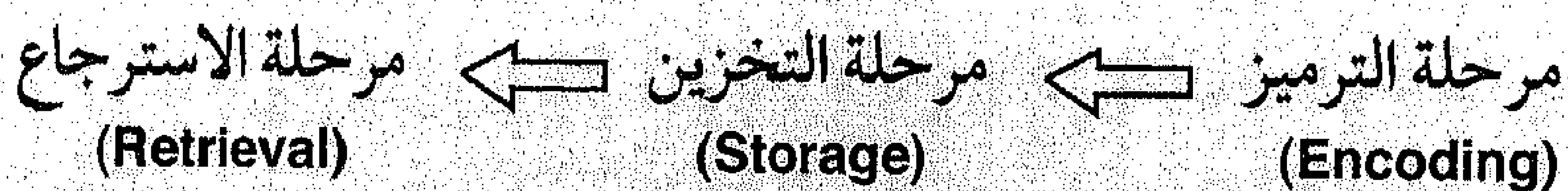
تعتبر الذاكرة المكان الدائم الذي يتم فيه تخزين المعلومات عن طريق ترميز وتخزين المعلومات . حيث تبقى هذه المعلومات بصورة دائمة وجاهزة للاسترجاع وقت الحاجة لها .

الذاكرة أيضا تشير إلى مجموع الخبرات التي يجمعها الفرد والتي تعكس ادراكه الحسي للواقع الخارجي . شكل رقم 7 يوضح ذلك .

الذاكرة هي القدرة العقلية على تسجيل وتخزين واسترجاع المعلومات

المراحل الأساسية في عملية تنظيم المعلومات في الذاكرة :

شكل (7) مراحل عملية معالجة المعلومات في الذاكرة



أولاً : مرحلة تسجيل أو ترميز المعلومات (Encoding) :

هي المرحلة الأولى في عملية تخزين المعلومات في الذاكرة . وتتضمن هذه المرحلة عملية تحويل المعلومات إلى بيانات إرسالية ممكن أن تحوي أرقام أو كلمات أو صور . فعندما يقرأ الفرد فإنه في الواقع يرى خطوطا متعرجة على الصفحة . في عملية الترميز تحول هذه المعلومات المستقبلة إلى صورة أو تصميم على شكل كلمات أو أفكار لا معنى لها .

ثانياً : مرحلة التخزين (Storage) :

وهي ذاكرة شبه دائمة إذا ما توافرت لها عوامل الإحتفاظ مثل التكرار . في هذه المرحلة يتم تخزين المعلومات التي تم ترميزها في المرحلة الأولى .

ثالثاً : مرحلة الاسترجاع (Retrieval) :

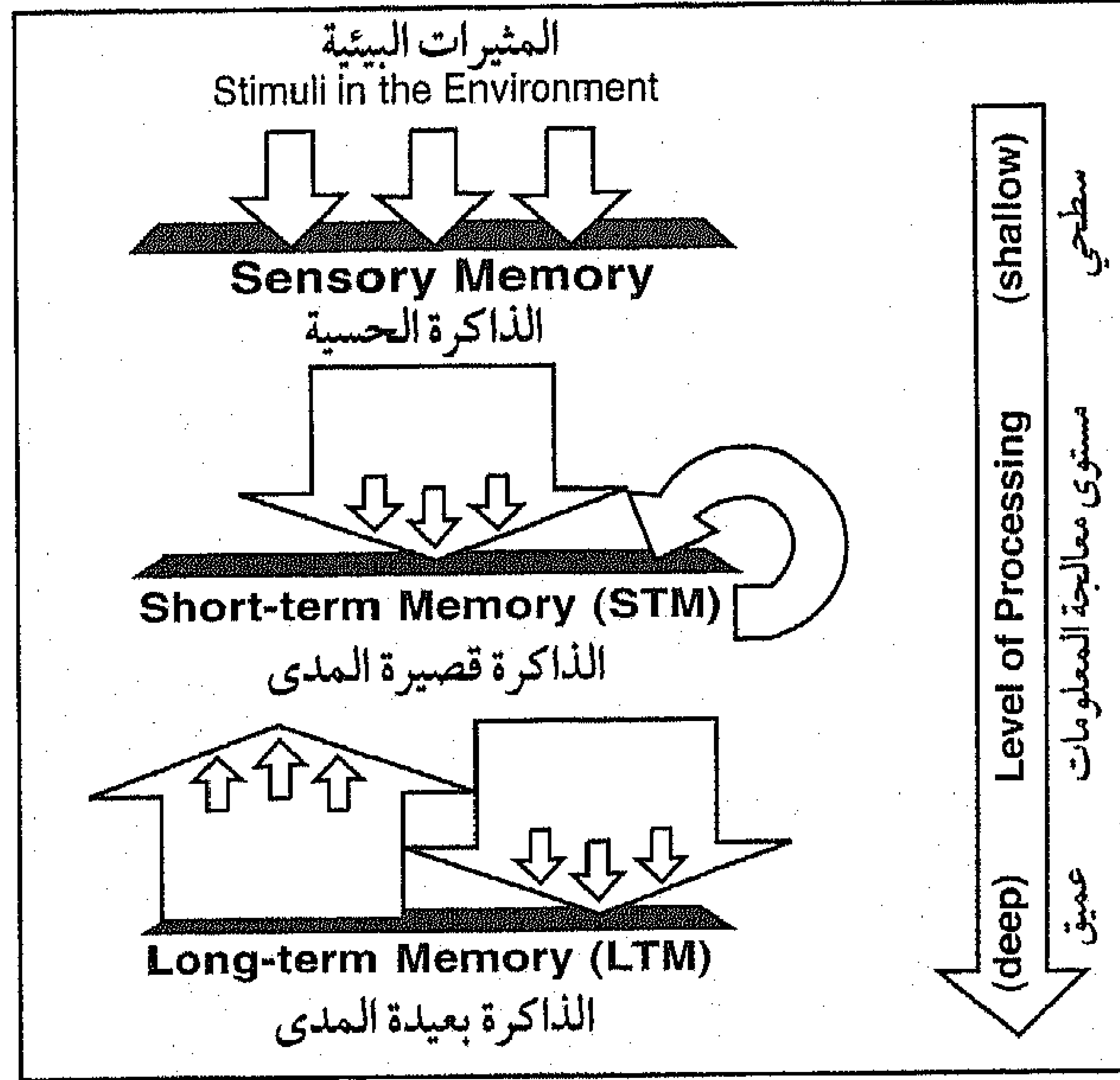
ذكر بلاتو أن الإنسان يتعلم من خلال عملية التذكر للمعلومات التي تم تخزينها في السابق . وقد تم في السابق أن الإنسان يمتلك مجموعة من المعلومات والتي يمكن استرجاعها في حالة الحاجة إليها في المواقف المختلفة .

فعملية الاسترجاع يتم فيها استدعاء المعلومات التي تم تخزينها في الذاكرة حسب الأدلة المتوافرة في المثير .

أنواع الذاكرة حسب نظرية أتكنسون وشيفرون (Atkinson -Shiffrin) :

بناءاً على هذه النظرية فإن الذاكرة تشمل ثلاث مراحل متتابعة - الذاكرة الحسية ، الذاكرة قصيرة المدى ، والذاكرة بعيدة المدى شكل (8) .

شكل (8) رسم توضيحي لعمل أنواع الذاكرة وعملية تنظيم المعلومات



أولاً : الذاكرة الحسية الفورية (Sensory Memory) :

وظيفتها هي التعبير الفوري أو التصور عند رؤية المثير في البيئة الخارجية من خلال نظام حسي متعدد كل نظام مرتبط بحاسة معينة . مثال ذلك الذاكرة الحسية الخاصة بالرؤية والتي يشار إليها بالذاكرة الرمزية (iconic memory) وذاكرة أخرى خاصة بالسمع يشار إليها بالذاكرة السمعية أو المرتدة (echoic memory) .

بحيث تخزن في الذاكرة الحسية بصورة مختصرة تشبه الصورة وتظل في مخيلة الفرد بعد إزالة النظر عن المثير . ألا أن هذه الصورة تختفي في أقل من الثانية إلا إذا تم نقلها إلى المستوى الثاني من الذاكرة القصيرة المدى من خلال التعرض للمثير لأكثر من مرة وإلا تعرضت للإختفاء من الذاكرة وبالتالي نسيانها . الشكل 8.1 يوضح الإجراء الذي تسير عليه عملية تخزين المعلومات من الذاكرة الحسية إلى الذاكرة بعيدة المدى .

ثانياً : الذاكرة قصيرة المدى (Short-Term Memory or STM) :

بناءاً على عملية تنظيم المعلومات وطبيعة الذاكرة الرمزية القصيرة المدى فإننا نحتاج إلى تسجيل أو ترميز المعلومات التي يتم استقبالها من قبل الأعضاء الحسية مثل العين بناء معلومات أكثر بقاءا واحتفاظاً والذي يتمثل في الذاكرة قصيرة المدى . خلال هذه العملية في تنظيم ونقل المعلومات من المرحلة الأولى إلى المرحلة الثانية فإن الكثير من المعلومات يتم فقدانها لحين تخزينها في الذاكرة قصيرة المدى .

فقدان المعلومات في هذه المرحلة يرجع لعدة أسباب :

(1) أن الذاكرة قصيرة المدى امكاناتها محدودة في تخزين كم كبير من المعلومات (حوالي 7 عناصر أو أقل) حيث يمكن الاحتفاظ بالمعلومات في هذه الذاكرة لأقل من دقيقة واحدة فقط .

لعلاج هذا العيب يمكن استخدام الوسائل الآتية :

أ- عملية التجزئة (chunking) :

إذا تم عرض الرقم 967835241 لفظياً فإنه من الصعب تذكره بنفس التسلسل . ولكن إذا تم تجزئته بحيث يكون 967-835-241 فإنه من السهل تذكره بهذه الصورة .

ب - الممارسة أو التدريب (Rehearsal) :

هذه العملية تتضمن تكرار الرقم أو كلمة حتى يتم حفظها وتذكرها في أوقات أخرى مثل تذكر رقم تليفون المنزل والتي يتيح الفرصة للفرد لتخزين المعلومات في الذاكرة قصيرة المدي . بعض العلماء اشاروا إلى الذاكرة القصيرة المدى بإسم الذاكرة العملية (Working memory) حيث أن الذاكرة قصيرة المدى يمكن أن تكون بالمرونة بحيث يمكن تصنيف قدرتها المحدودة على تخزين المعلومات إما أن تكون بسبب أسباب تخزينية (-stor

age) أو أسباب تنظيمية (processing) . حيث يمكن للمعلومات أن تحفظ فيها إلى أن يتم علاجها . ففي عملية القراءة ، الكلمات يتم إدخالها في الذاكرة بحيث أن عملية الفهم تبدأ في هذه المرحلة . لذلك فالذاكرة قصيرة المدى تعتبر أكثر فعالية في عملية القراءة بخلاف الذاكرة الرمزية (iconic memory) والتي لا تعتبر فعالة في فهم عملية القراءة .

ماهي العلاقة بين الذاكرة قصيرة المدى والذاكرة العملية؟

هناك جدل حول العلاقة بين الذاكرتين ولكن تم الإتفاق على أن المفهومين غير متساويين في الجانب الوظيفي . فالذاكرة العملية (working memory) هي العمليات والبناءات التي تستخدم في تخزين ومعاملة المعلومات بصورة مؤقتة . أما الذاكرة قصيرة المدى فإنها تشير فقط إلى البناءات التي يتم من خلالها تخزين المعلومات . فالذاكرة قصيرة المدى هي فرع من فروع الذاكرة العملية .

ثالثاً : الذاكرة بعيدة المدى (Long-Term Memory or LTM) :

تظهر قدرة الإنسان على تخزين كمية المعلومات في الذاكرة بعيدة المدى في فترة حياته وجعل هذه المعلومات مهيئة وجاهزة إلى حين الحاجة لها . ولكن لابد من وجود وسيلة فعالة حتى يستطيع الفرد استرجاع هذه المعلومات وقت الضرورة . وتتصف المعلومات في هذه الذاكرة بالبقاء لمدد طويلة وتكون مقاومة للانطفاء وذلك ما لعامل الخبرة والتكرار من أثر فعال على بقائها وتذكرها بسهولة في الوقت المناسب .

ففي أي مكتبة يتم ترتيب الكتب بصورة يستطيع فيها الباحث الحصول على المعلومات بصورة ميسرة حيث يتم تصنييف الكتب حسب نوعها واعطائها أرقام وحروف تساعد الباحث على الوصول إليها بسهولة . أيضا يتم تصنيف هذه الكتب على الرفوف حسب الكاتب أو الموضوع أو سنة النشر حتى تكون عملية البحث فعالة وبدون أي معوقات . من جانب آخر ،

العقل البشري يتعامل مع المعلومات بنفس الطريقة من خلال تصنيفها ليسهل على الفرد استرجاع هذه المعلومات . ولكن طريقة استرجاع هذه المعلومات تكمن في القدرة على ادخال المعلومات في الذاكرة سواء من خلال الخبرات الحسية أو من خلال تخزين المعلومات وما ينطبع على هذه الخبرات من بصمات فردية من خلال الأفكار الشخصية أو المخيلة الشخصية والتي تطبع المعلومات المخزونة بصورة تميّز كل فرد عن الآخر . إلى جانب كيفية استرجاع هذه الخبرات من خلال الربط فيما بينها ، فنظام التخزين في الذاكرة يشبه إلى حد ما- ما يسمى لدى خبراء الكمبيوتر بالمخاطبة الترابطية (Associative addressing) . فمثلاً صوت كلمة مثل «أحمد» ستنتج نمط معين من النشاطات العقلية كمحاولة لمطابقة ذلك الصوت بما هو مخزون في الذاكرة . عملية تنشيط هذه العملية العقلية (مطابقة صوت إسم أحمد بما هو مخزون في الذاكرة) من خلال الإرتباطات المتعلقة بين الجهتين ستحث الأنواع الأخرى من الذاكرة (الحسية/ قصيرة المدي/ وبعيدة المدي) للبحث عما هو مطابق لصوت الكلمة . لذلك فصوت أو شكل الكلمة في حالة القراءة سيؤدي إلى التعرف وتمييز الكلمة من خلال الإتصال بما هو مطابق في الذاكرة في الصوت ، والشكل ، المعنى والموقف وهكذا .

فالحصول على دليل مناسب واضح سيحث نوع معين من النشاطات والتي على أساسه سيتم البحث واسترجاع كل أنواع المعلومات الخاصة والمتعلقة بالدليل المراد التعرف عليه (كلمة أحمد) .

النموذج الثلاثي للذاكرة :
- الذاكرة الحسية .
- الذاكرة قصيرة المدى .
- الذاكرة بعيدة المدى .

هذا النموذج العقلي في التعرف والتمييز والاسترجاع يشير إلى أنه :

- إذا لم تتوفر لدي الفرد الدلائل المناسبة حول المعلومة المراد التعرف عليها فإنه لن يستطيع أن يسترجع ماهو مخزون في الذاكرة .

- إن الفرد إذا اعتقد أنه قد نسي المعلومة فإن توافر الدلائل المناسبة والتي تتعلق بالمعلومة التي تم نسيانها ستحث العقل على إرسال الإشارات

المناسبة للذاكرة لاسترجاع كل ماهو مطلوب من معلومات للتعرف على المعلومة المراد التعرف عليها .

- قدرة الفرد على استرجاع المعلومات و التعرف عليها بسرعة تكون حسب نوع الدلائل المتوافرة لديه حول الشيء المراد التعرف عليه .

معينات الذاكرة (Mnemonics) :

هناك العديد من الإجراءات الخاصة بالذاكرة والتي تعين الفرد على التذكر والتعرف على المثير مثل الصوت أو الكلمة . هذه الإجراءات خاصة بطبيعة الإرتباطات العقلية في الذاكرة والتي بدورها تقوم بعملية إرتباطات بصرية بأشياء أخرى يمكن تذكرها بسهولة .

1- طريقة لوشي (Loci Method) :

لوشي هي كلمة اغريقية تعني موقع . قام الخطباء الإغريقيين القدامى بإتباع طريقة لوسي وذلك لتعينهم على تذكر كل جزء من الخطاب وبصورة صحيحة ومناسبة . هذه الطريقة تشمل التخيل البصري من خلال التحرك بين مواقع مختلفة ومألوفة للمادة المقروءة بحيث يختص كل موقع ببند من بنود الخطاب والتي تعينهم على تذكرها بسهولة . فعندما يحين موعد الخطابة فإن الخطيب يقوم بعملية تخيل بصرية يقوم من خلالها بتذكر البنود حسب موقعها وبذلك يتم استرجاعها من الذاكرة بسهولة وبطريقة صحيحة .

تتطلب هذه الطريقة إتباع الخطوات التالية :

أ - حفظ سلسلة من المواقع أو الأماكن المألوفة علي نحو متتابع ومتسلسل مثل مكان مسكن الفرد .

ب - تجزئة المادة المراد حفظها إلى أجزاء أو وحدات والعمل على ربطها على نحو متسلسل بالمواقع والأماكن .

ج- استدعاء المعلومات عند الحاجة لها من خلال استرجاع المعلومات من الذاكرة على نحو متسلسل والتقاط المعلومات اللازمة والضرورية .

2- نظام تخزين الكلمة (Pegword System) :

وهذه الطريقة تتلخص في ربط البنود المراد تذكرها بأرقام معينة لتعين الفرد على استرجاعها بسهولة . مثال ذلك حفظ أبيات أناشيد وربط كل بيت برقم معين (1-10) كما في مثال رقم 4 .

مثال (4)

١ يقابله كلمة سقف	**٢ يقابله كلمة أرض**
٣ يقابله كلمة حائط	**٤ يقابله كلمة طاولة**

فإذا ذكر رقم واحد فذلك سيساعد الفرد على تذكر الكلمة المقبلة لها «سقف» وإذا ذكرت الكلمة «سقف» فإن ذلك سيساعد الفرد على تذكر الرقم 1 .

3- طريقة المختصرات (Acronym) :

تتلخص هذه الطريقة في استخدام المقاطع الأولى من الجمل والكلمات لتشكيل كلمة أو جملة تسهل حفظ وتذكر الأسماء والأفكار كإستخدام الحرف الأول من كل كلمة لتأليف كلمة جديدة من هذه الحروف . وتستخدم هذه الطريقة في حفظ المصطلحات العملية وأسماء الشركات والأماكن وغيرها مثل اختصار كلمة ميكروسوفت باللغة الانجليزية MS ، أو UK كإختصار لكلمة بريطانيا .

4- طريقة الكلمة المفتاح (keyword method) :

عمل اتكنسون على تطوير هذه الطريقة لتسهيل تعلم مفرادات اللغة الأجنبية والمعاني المرتبطة بها من خلال ربطها بكلمات أخرى من اللغة الأصلية مماثلة لها من حيث الإيقاع أو اللفظ . فهي تتطلب تشكيل صورة ذهنية تربط بين الكلمة الأصلية مثل المفتاح (البيت) والكلمة أو المعني من اللغة الأجنبية (Bait) . فهنا كلمة «البيت» هي المفتاح من خلال تخيل وجود طعام فيه لتسهيل تذكر الكلمة «Bait» والتي تعني «طعماً» .

5- طريقة الربط (Link method) :

تقوم هذه الطريقة على ابتكار صورة ذهنية تربط على نحو متسلسل بين الأفكار أو الكلمات المراد حفظها وتذكرها . بحيث تشكل الفكرة الأولى منبها لتذكر الفكرة الثانية ، والثانية منبها لتذكر الفكرة الثالثة وهكذا .

تعمل هذه الطريقة على مساعدة الفرد على إنتاج تسلسل معرفي من الصور الذهنية المتداخلة ، الأمر الذي يتيح له تذكر الأفكار والإجراءات والكلمات .

6- التخيل (Imagery) :

تساعد هذه الطريقة الفرد على استرجاع واستحضار صور وتخيلات للخبرات والمراد تعلمها . وفيها يتم الطلب من الأفراد تخيل حدث معين كرحلة في طائرة ثم تكوين قصة عن ذلك من خلال تخيل الحدث .

تصنيف الذاكرة بعيدة المدى (LTM) :

تنتمي الذاكرة بعيدة المدى الى نوعين من التصنيفات :

● الذاكرة من النوع الاعلاني (Declarative Memory) .

تختص بتخزين المعلومات التي يمكن التعبير عنها لفظيا .

تنقسم هذه الذاكرة الى نوعين من الذاكرة :

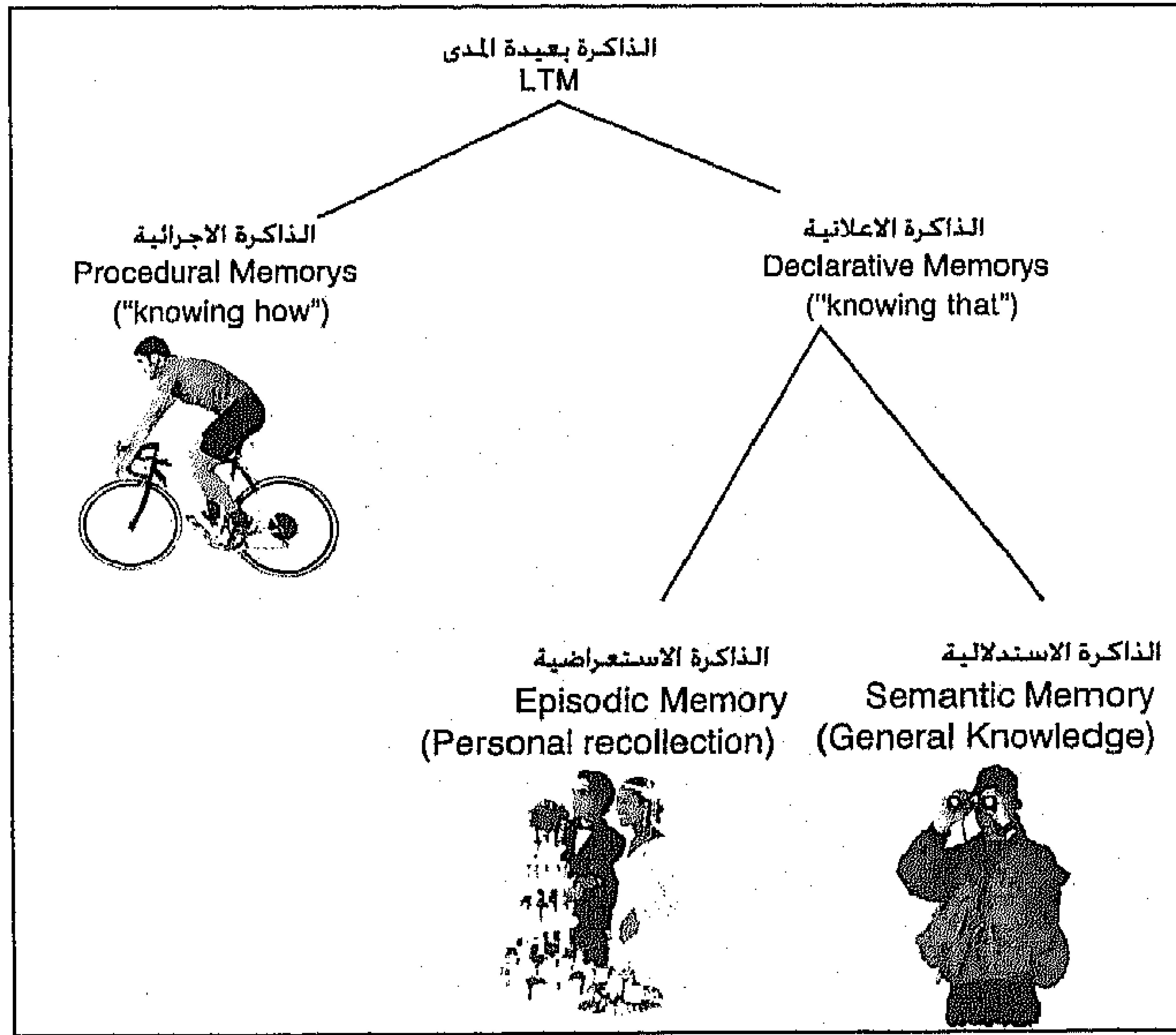
1- ذاكرة الاستدلالية (Semantic Memory) . . ذاكرة مختصة في تخزين المعلومات الخاصة بالحقائق (ماهي عاصمة الهند؟) والتي تعطي معنى للخبرة .

2- ذاكرة الاستعراضية (Episedic Memory) . . تقوم بتنظيم المعلومات حسب تسلسل معين أو حسب وقت وقوع الحدث . ترتبط هذه الذاكرة بالمكان والوقت .

● الذاكرة من النوع الاجرائي (Procedural Memory)

تختص بالمهارات الحركية والتي تحتاج إلى اجراءات و حركات مقننة ومدروسة في ممارسة مهارة معينة مثل العزف على البيانو .

شكل رقم (9) شكل توضيحي للذاكرة بعيدة المدى



كيف يمكن نقل المعلومات من الذاكرة قصيرة المدى الى الذاكرة بعيدة المدى؟

تتم عملية انتقال المعلومات من مستوى إلى آخر خلال ثلاث خطوات :

أ- عملية تفصيل المعلومات (Elaboration) : حيث يقوم الفرد بالاستعانة بالمعلومات المخزونة في الذاكرة لفهم موقف جيد .

ب - عملية التنظيم (Organization) : تتم هذه العملية من خلال تنظيم المعلومات في رسم بياني للاستعانة به في الفهم .

ج - عملية السياق (Context) : ربط المعلومات بنوع الحالة النفسية أو الجسدية للفرد في موقف ما يسهل عملية التذكر (لا أتذكر أنني رأيت حيوانا يعبر في هذا الشارع الشهر الماضي) .

اختيار المعلومات خلال القراءة :

طريقة اختيار المعلومات وانتقالها عبر مراحل عملية تنظيم المعلومات

تتم من خلال حاسة الرؤية بواسطة العينين . حيث يتم تركيز الرؤية على المثير المراد التركيز عليه وتجاهل التفاصيل المحيطة به . إلا أن تركيز الرؤية لا يعتبر الاجراء الوحيد في عملية اختيار المعلومات المرئية حيث تم توضيح ذلك في تجارب سبرلنج التي أوضحت العمليات التي يمكن أن تساهم في تسهيل عملية القراءة .

وقد أثبتت البحوث أن الكائن بامكانه أن يرى المثير بسهولة وبسرعة ودقة حتى بدون تحريك العينين إذا توفرت للكائن الادلة المناسبة للتعرف على المثير وتمييزه . بالاضافة إلى أن مكان نظام الانتباه في المخ قد تم احتوائه وفهمه بصورة متزايدة من قبل الباحثين في هذا المجال . إلا أن عملية اختيار المعلومات ونقلها الى الذاكرة بعيدة المدى ليسهل استرجاعها وقت الحاجة لها لاتزال في طور النمو والدراسة . فدافعية الفرد في تذكر المادة المراد تذكرها والفترة الزمنية التي تمكث فيها المعلومات في الذاكرة قصيرة المدى ومدى أهمية المادة كلها تلعب دوراً هاماً في التأثير على عملية التذكر .

الفصل الثالث

عملية الإستيعاب

3

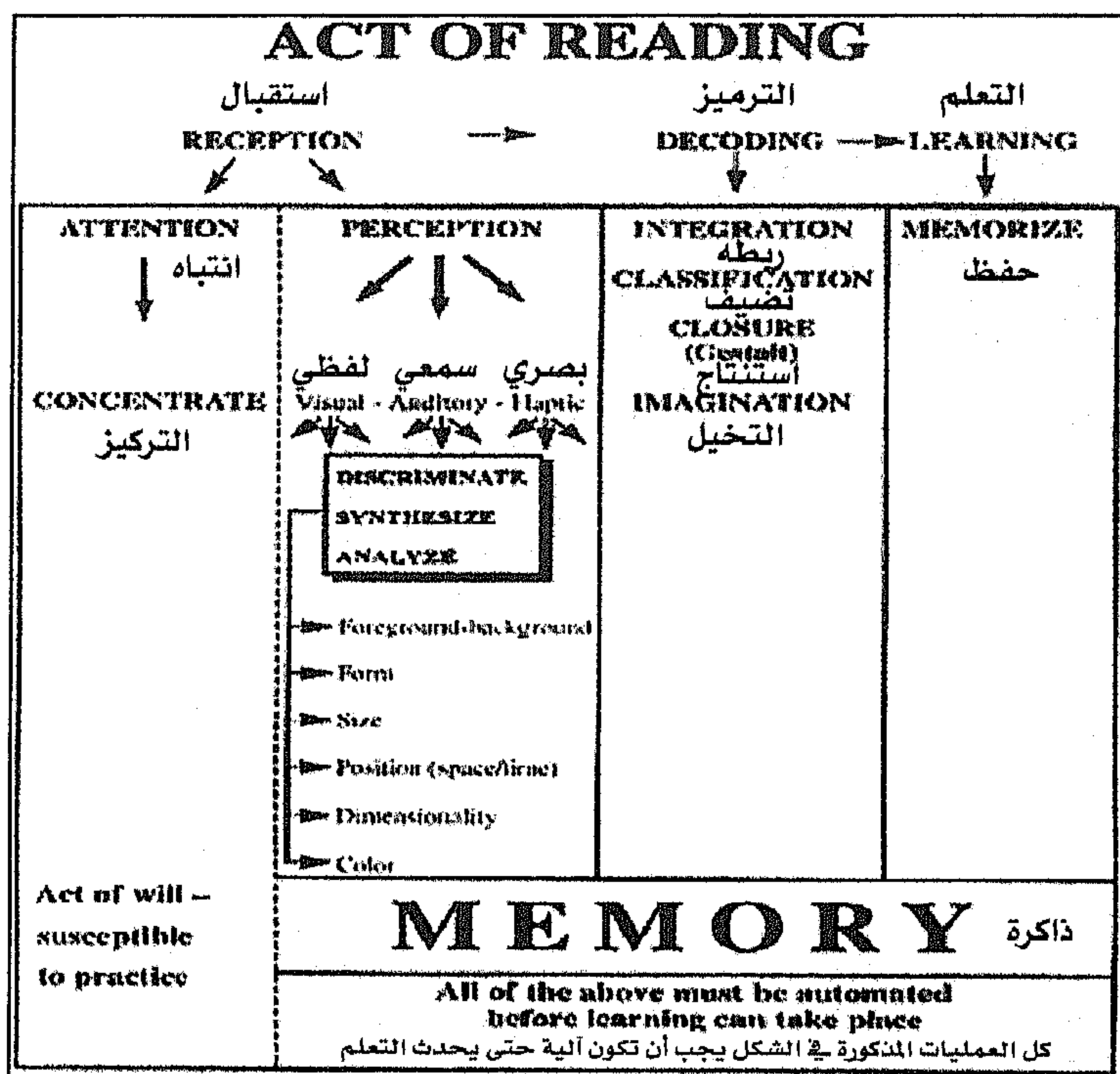
- كيفية استيعاب الكلمة المقروءة
- تقسيم عملية القراءة
- العلاقة بين عملية التعرف على الكلمة وفهم معناها ومعالجة الكلمة

الفصل الثالث

عملية الاستيعاب

كيفية استيعاب الكلمة المقروءة

تعتبر قدرة الفرد على التعرف على الكلمات المكتوبة هي محور فهم عملية القراءة ، والذي ركزت عليه بحوث علم النفس المعرفي بصورة أساسية في السنوات السابقة . من خلال هذه الأبحاث تم التعرف على حقائق تتعلق بالقراءة إلى جانب الوعي بماهية هذه العملية .



في الشكل (10) يوضح عملية القراءة وعملية تعلم القراءة لدى الفرد .

الكثير من الناس يعتقد أن قدرة الطفل على تعلم لغته الأم هي المحور الأساسي لعملية فهم كيف تتم عملية القراءة إلى جانب القراءة الماهرة .

تقسيم عملية القراءة :

* استقبال المعلومات (Reception) .
* ترميز المعلومات (Decoding) .
* تعلم القراءة (Learning) .

أ - استقبال المعلومات (Reception) :

هناك العديد من العوامل تتعلق بهذه العملية إلى أن يستطيع الفرد تمييز الكلمة المكتوبة . يتلخص ذلك في الآتي :

* يجب على الفرد أن يكون قادراً على التركيز على الكلمة المكتوبة لفترة من الزمن (Concentration) .

هذه العملية غير اوتوماتيكية ولكن يتم تعلمها حيث تعتمد على مدى قدرة الفرد على التركيز إلى أن تصبح مهارة لدى الفرد .

* يجب على الفرد استيعاب الكلمة المكتوبة من خلال حواسه (السمع أو الرؤية) وبالتالي ترجمة ما تم سمعه أو رؤيته . فعملية الاستيعاب تعني قدرة الفرد على ترجمة ما هو مرئي أو مسموع . الخبرة لها دور كبير في سرعة الاستيعاب وبالتالي ترجمة الكلمة .

* عملية الاستيعاب تتكون من عدد من المهارات والتي تتحول إلى أن تكون أوتوماتيكية (أقل جهداً) في تمييز الكلمة المكتوبة أو المسموعة .

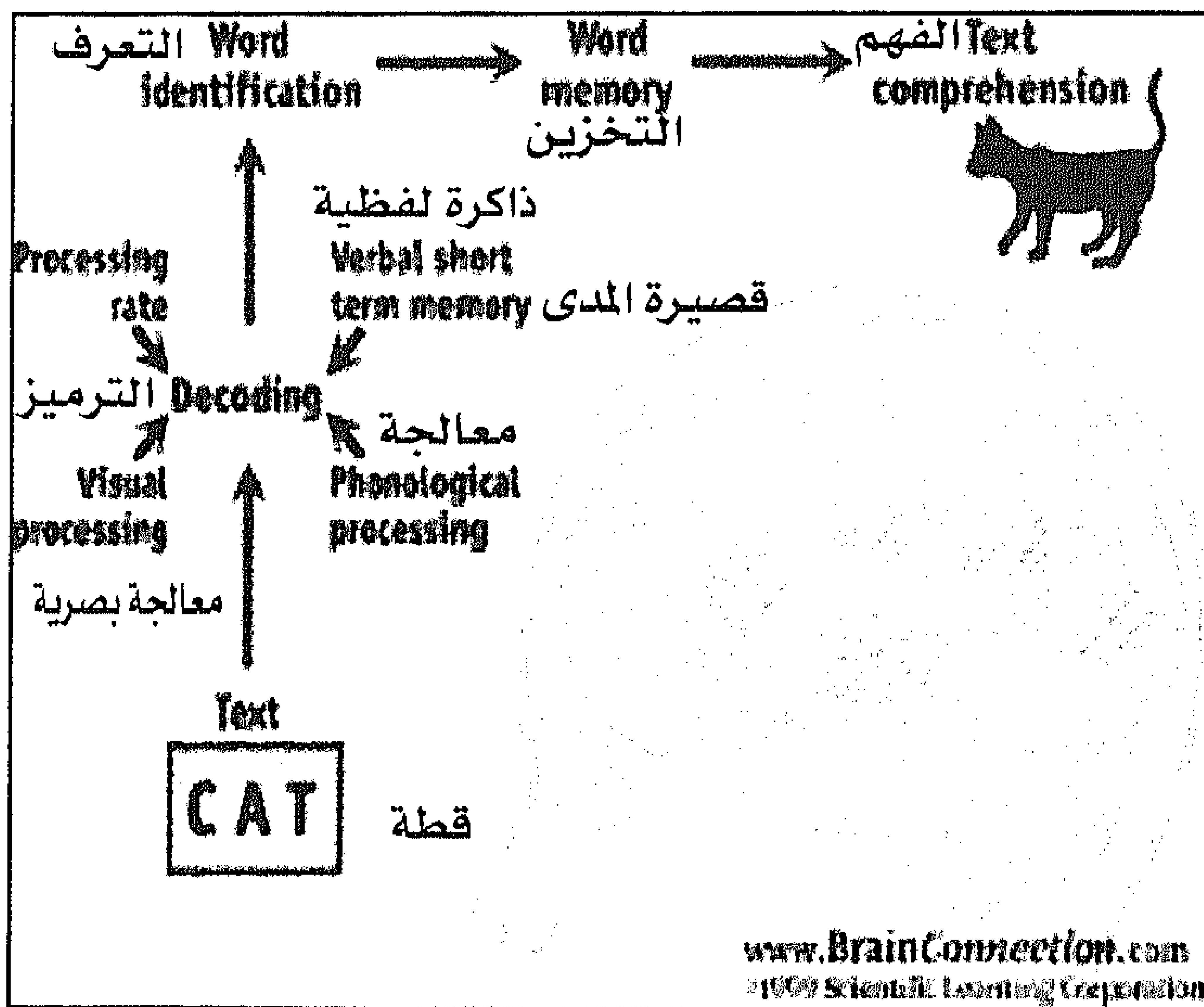
* في عملية القراءة يجب أن يكون الفرد قادراً على تمييز (discrimi-nation) الحروف والكلمات المكتوبة حسب الشكل أو البناء وموقع

الحرف من الكلمة حتى يتمكن من بناء صورة متكاملة للكلمة المقروءة (Synthesize) .

خطوات عملية القراءة تتحول إلى أن تكون أوتوماتيكية مع استمرار تعلم الفرد .

ب - ترميز المعلومات (Decoding) شكل (11) :

في بداية تعلم قراءة الكلمة سيكون تركيز القارىء على حروف الكلمة وبالتالي لن يتمكن من ترميز الكلمة والذي سينتج عنه عدم فهم معنى الكلمة . هذا يفسر لماذا بعض الأطفال يتمكن من القراءة ولكن بدون فهم .



شكل (11)
عملية القراءة (Marth S.)

فعملية ترميز الكلمة يعني قدرة الفرد على استنباط معنى الكلمة المقروءة عند قراءتها . وجود الخبرة السابقة لدى الفرد بالكلمة المكتوبة

يمكن أن يساعد على فهم معناها وذلك لأن المخ قد قام بتخزين كلمات مشابهة أو مماثلة لتلك الكلمة المقروءة وتصنيفها (Classification) بحيث يسهل استرجاعها بسهولة .

فالجشتالتيون يفسرون هذه الظاهرة بعملية الإغلاق (Closure) وذلك يعني أن العقل يقوم باستخلاص معنى من شكل أو صورة غير مكتملة مثل (الكتا ممتع قرا ته في الصب ح) (الكتاب ممتع قراءته في الصباح) وذلك بملئ الفراغات في الجملة .

أيضاً عملية التخيل (Imagination) تلعب دوراً هاماً في ملية الترميز . فعندما نقرأ فإننا أيضا نكون صورة في عقلنا عما نقرأ . فيمكن أن نتخيل شكل الحديقة عندما نقرأ الكلمات التي تصف هذه الحديقة وبالتالي نفهم ما نقرأ بصورة أفضل .

ج - تعلم القراءة :

تعتبر عملية التعلم هي المرحلة التالية لعمليتي الاستيعاب والترميز . فلا يعتبر الفرد قد تعلم قراءة الكلمة إذا لم يتم استيعابها وترميزها وبالتالي تخزينها لاسترجاعها في الوقت المناسب . فالذاكرة هي الأساس في عملية التعلم في استرجاع الكلمات التي تم تعلمها وبالتالي القدرة على تمييزها وقراءتها بسهولة . عملية الممارسة والتكرار أيضا تلعب دوراً مهما في تعلم القراءة .

من وجهة نظر علم نفس النمو ، يبدوا أن عملية تمييز الكلمات المطبوعة هي بداية المشكلة في عملية القراءة . عند افتراض أن طفل السادسة من العمر لديه نظام متطور لفهم اللغة وأن الشيء الوحيد الذي عليه

تعلمه هو كيف يربط هذه الكلمات المطبوعة في ذلك النظام . إذا كان في مقدرة الطفل تعلم كيفية ادخال هذه الكلمات المنطوقة عن طريق التمثيل الكتابي لكان بامكان ذلك الطفل فهم ما يقرأ عليه من كلمات مكتوبة . هذا الإفتراض يطرح التساؤل «إذا كان تمييز الكلمة هو الشيء الوحيد الذي يحتاجه الفرد ليتعلم القراءة» .

إذا لاحظنا القارئ المبتدئ فإننا سنتبين أنه يجد صعوبة في التعرف على الكلمات المكتوبة . إلى جانب أن بعض الأطفال يفشلون في تعلم القراءة بطلاقة . إلا أن محاولتهم لتعلم الكلمات المسموعة الأكثر تعقيداً يظهر أنها سهلة نسبياً مقابل محاولتهم القراءة . فمن الملاحظ أن الشخص البالغ وحتى الطفل الكبير يمكن أن يفهم الكلمات المنطوقة بسهولة أكبر من ذلك الفرد المبتدئ في تعلم القراءة . من وجهة النظر هذه فإننا يمكن أن نستنتج أن كيفية معالجة الكلمات هي المفتاح الأساسي لعملية القراءة . بمعنى أنه ليتمكن الفرد من القراءة فإنه توجد خطوة هامة تحتاج إلى مجهود كبير والذي يتضمن التعرف على الكلمات بصريا ثم بالتالي تترجم إلى لغة يمكن فهمها من خلال نظام خاص مصمم من قبل جهة متطورة في جسم الإنسان .

وجهة النظر هذه ترشدنا إلى أن نطرح السؤال «هل التعرف على الكلمات يعتبر مجهوداً والجوانب الأخرى من القراءة تعمل بصورة أوتوماتيكية وبدون أي مجهود؟» .

إلى جانب الإفتراض أن عملية معالجة الكلمات تحتاج إلى مجهود والباقي فيما يتعلق بالقراءة يعمل أتوماتيكيا ، فإن وجهة النظر هذه أيضاً تفترض أن التعرف على الكلمات وخصوصاً تلك الكلمات المكتوبة بالنظام

الهجائي يعتبر عملية تبدأ بالتعرف على الكلمات ثم تمييز إيقاع صوت كل كلمة .

إلا أن ما نعرفه عن العلاقة في أي نظام لغوي وهجائي يعتبر أكثر تعقيداً من الأخذ بالإفتراض أننا فقط نقوم بالتعرف على الكلمات ثم تمييز إيقاع صوت الكلمات المقروءة . فإذا كان القارئ المبتدأ على علم بمبادئ العملية الهجائية فإنه بسهولة سيقوم بهذه العملية من حيث التعرف على الكلمة ثم إيقاع صوت هذه الكلمة . وبالتالي سيكون تعلم قراءة الكلمات من خلال إيقاع صوت الكلمة والذي سيكون قريباً جداً من عملية لغة المخاطبة في تمييز الكلمات من خلال إيقاع صوت الكلمة المسموعة وبالتالي التعرف وتمييز معنى الكلمة . لذلك عندما نطرح السؤال «هل يمكن للفرد التعرف على الكلمات من خلال سماع إيقاع صوت الكلمة وبالتالي تمييز معنى الكلمة؟» .

إذا أخذنا بهذا الإفتراض فذلك يعني أن القراءة ما هي إلا عملية تنحصر في عملية التعرف على الحروف المكتوبة خطوة بخطوة وبطريقة متتابعة من اليمين إلى اليسار حتى نستطيع أن نميز الكلمات . أيضاً أصحاب وجهة النظر هذه يفترضون بأن الإنتباه ما هو إلا عملية فحص سريعة ومتسلسلة خلال الصفحة من اليمين إلى اليسار .

وجهة النظر هذه أيضاً تجعلنا نطرح السؤال «هل حروف الكلمات تعالج بصورة متسلسلة زو أن الكلمات تعالج ككلمة ككل متكامل؟» .

من الواضح انه كلما كان القارئ أكثر دراية ومهارة بالقراءة كلما تمكن أكثر من معرفة الكلمات . فما الذي تم تعلمه هنا؟ هل القارئ الماهر في

القراءة يطبق قوانين الهجاء بطلاقة ، أم أنه تعلم العلاقات التي تربط بين الأنماط البصرية والإيقاع الصوتي ومعاني الكلمات؟

من الواضح أن القارئ المبتدأ يستعين بسياق معين لتعلم كيفية فك الرموز وبالتالي قراءة الكلمات وخصوصاً إذا كان الإعتقاد أن التعرف على الكلمة هو المفتاح الأساسي وخطوة هامة في عملية القراءة والتي تتضمن الاستعانة بسياق معين في التعرف على هذه الكلمات . فمن الصعوبة على القارئ المبتدأ أن يتعرف على الكلمات بصورة منعزلة عما هو عليه إذا تم قراءتها في سياق معين مثل القصة .

فالعالم جودمان افترض أن القراءة ما هي إلا لعبة تخمين تتم بصورة بارعة يطور القارئ فيها عدد من الافتراضات عما سيكون عليه ما تتضمنه الصفحة من كلمات مكتوبة وبالتالي محاولة إختبار هذه الافتراضات من خلال تفكيك وتجزئة هذه الكلمات . فوجهة نظر جودمان تعتبر عملية قراءة الكلمت بطريقة معزولة عن بعضها البعض مرتبطة جزئيا بمحاولة قراءة ما هو مكتوب فهل عملية استخدام سياق معين في القراءة يؤثر كثيراً على عملية التعرف على الكلمة؟

مع أن تصوير عملية القراءة كما تم توضيحها من وجهات نظر مختلفة ترتبط بالقارئ المبتدئ إلا أن معظم هذه الافتراضات تعتبر غير واضحة وذلك لأن عملية القراءة التي تتعلق بالقارئ المبتدئ لا تزال غير مفهومة كليا .

التعرف على الكلمات لدى القارئ الماهر تتلخص في الآتي :

1- عملية التعرف علي الكلمات تكون اتوماتيكية ، وعمليات معالجة الكلمات المتقدمة مثل بناء الهيكل التركيبي للكلمة ومعنى الكلمة وربط

موضوع القراءة بخبرات القارئ عن الواقع كلها عمليات تستهلك طاقة القارى في عملية معالجة الكلمة .

2- عملية التعرف على الكلمات لا يعتبر فقط تحويل الحروف إلى إيقاع صوتي وبالتالي الوصول إلى معنى الكلمة المقروءة ، إلا أنه في حقيقة الأمر أن تحويل الواقع الصوتي للكلمة ليس له علاقة بالتعرف على الكلمة إلا أن معظم العلماء يعتقدون أن عملية تحويل الكلمات إلى ايقاع صوتي يلعب دوراً مهماً في عملية القراءة ومعالجة الكلمات والذي يتم بعد التعرف على الكلمات المقروءة . ويتم ذلك بمساعدة الذاكرة قصيرة المدي .

3- إن عملية معالجة الكلمات لا يتم خطوة بخطوة وبصورة متسلسلة كلمة بعد الأخري ولكن الكلمات القصيرة يتم معالجتها بصورة مقارنة وفي نفس الوقت الذي يتم فيه التعرف على الكلمات . مع أن الكلمات لا يتم تعلمها بصورة قوالب بصرية . أما الكلمات الطويلة تكون معالجتها بصورة مختلفة لم يتم التعرف عليها تماماً إلى الوقت الحاضر .

4- يتم معالجة الكلمات بنفس الطريقة التي يتم فيها معالجة نص كامل . بالرغم أن عملية معالجة الكلمات تكون حسب نوع الموضوع ومدى صعوبة الكلمات فيه والذي يمكن أن يبطئ عملية القراءة لكي يتسنى للقارئ فهم الموضوع بصورة أفضل . إلا أن نوع الموضوع له تأثير بسيط على عملية معالجة الكلمات والتعرف عليها .

طرق تحديد الوقت الذي يحتاج له الفرد في التعرف على الكلمة :

أ- طريقة زمن الاستجابة :

في هذه الطريقة يعرض على الفرد كلمة ويتم قياس الوقت المستغرق في التعرف على الكلمة وقراءتها . عملية التعرف على الكلمة تتخللها عدة عمليات منها :

- تحديد نوع الاستجابة المناسبة .
- استدعاء البرنامج العقلي الخاص بتنفيذ الاستجابة .
- إرسال الأمر إلى مراكز النطق (مرحلة نطق الكلمة) .
- عضلات الحنجرة واللسان تقوم بمهمة ترجمة الأوامر .

كل هذه العمليات تأخذ وقت من الزمن . لذلك يتم قياس الوقت المستغرق من لحظة ظهور المثير إلى أن يتم التعرف على الكلمة من قبل الفرد . أيضا يتخلل ذلك الوقت ما يسمى بزمن تحديد القرار والذي يتعلق بتبسيط الكلمة . بالإضافة إلى ما يعرف بوقت تنفيذ الاستجابة . لذلك فالفرد يحتاج إلى ما يقارب 400 مل/ ثانية للتعرف على الكلمات المألوفة له . على هذا الأساس يمكن التيقن أن الفرد قد يحتاج إلى أقل من 400 مل/ ثانية للتعرف على كلمة واحدة .

مهارات التعرف على الكلمة :

في عملية القراءة يعتبر فهم معنى الكلمة من الأهمية . إلا أنه ليس من الضرورة فهم الكلمات المقروءة للقيام بعملية القراءة . ففي إمكان الفرد الذي لديه إصابة بالمخ أن يتعرف على الكلمات بدون فهم معناها . إلا أنه في حكالة الأفراد الطبيعيين فإنه من الضرورة عند قراءة الكلمات أن يتخلله فهم لما هو يقرأ . وذلك يحدث في نفس الوقت (القراءة وفهم الكلمات) .

العلاقة بين التعرف على الكلمة وفهم معناها :

1- عملية التصنيف (Catagorization) :

إذا سؤل الفرد ما إذا كانت الكلمة المعروضة لحيوان أو لا فإن إجابة الفرد دليل على أنه يتعرف على الكلمة من خلال معناها . إلا أن عملية

التعرف من خلال تصنيف الأشياء يكون بطيئاً إذا كانت الكلمة صعبة أو إذا كان المثير غير مألوف للفرد . فإذا سؤل الفرد إذا كان «الحجر» حيوان أم لا ، فإن الإجابة تأتي سريعة لأن عملية التصنيف في هذه الحالة تكون سريعة . أما إذا سؤل الفرد الذي كان «نجم البحر» حيوان أم لا ، فإن الفرد سيأخذ وقت للتفكير . فإن مرحلة اتخاذ القرار في عملية التصنيف في هذه الحالة لن تكون بسيطة ولكن هي عملية عقلية سيتخللها التعرف على الكلمة ومن ثم قرار تصنيفها على حسب النوع والذي سيحتاج تقريباً 700 مل/ ثانية وذلك يعتبر التوقيت الصحيح الذي يستغرقه الفرد في عملية التعرف على الكلمة .

2- التعرف على الكلمة (Lexical decision) :

هي العملية التي تتم فيها التعرف على الكلمة بدون أن تتخللها مرحلة قرار . وفيها يتم عرض سلسلة من الحروف المتتابعة ويطلب من الفرد أن يذكر إذا كانت هذه الحروف لكلمة ما . تعتبر هذه العملية أبسط وأسرع من عملية التصنيف لأن الفرد سيكون قد تعرف على الكلمة من خلال هذه الحروف المعروضة ولكن ليس بالضرورة فهم معنى هذه الكلمة .

ب - طريقة العرض القصيرة :

هي العملية التي يتم فيها قياس الوقت المستغرق في التعرف على المثير عند عرضه على الفرد بصورة سريعة (60 ثانية) . إذا استطاع الفرد التعرف على المثير فذلك لا يعني أن الفرد استغرق فقط 60 ثانية ليتعرف على المثير . فضيق الوقت فقط يتم من خلال التعرض للمثير بصورة سريعة . إلا أنه بالرجوع إلى ظاهرة الذاكرة الرمزية فإن العرض البصري للمثير يستمر أطول من 60 ثانية . فالمعلومات في الذاكرة الرمزية تقترح أن الصور البصرية

ممكن أن تستمر علي الأقل 250 مل/ ثانية وتبدأ في الاختفاء خلال هذه الفترة تدريجياً .

عملية «الاخفاء» هي طريقة أخرى للقضاء على مشكلة الاختفاء التدريجي للمعلومات وبالتالي التعرف عليها تذكرنا بسهولة . ترتكز هذه العملية على عرض كلمة على المفحوص لمدة 60 ثانية متبوعة بأحرف هذه الكلمة أو ما يشبه هذه الأحرف . فالكلمة تظهر وكأنها تظهر مرة أخرى من خلال عملية الاخفاء مما تتيح الفرصة للمفحوص للتعود على هذه الطريقة بالممارسة البسيطة (Adams، 1979) وبالتالي التعرف على الكلمة المعروضة بصرياً . من خلال هذه العملية من المحتمل بعد التعرف على الكلمة فإنها تنتقل إلى الذاكرة قصيرة المدى بحيث لا تتأثر بطريقة الاخفاء للمثير حيث أن التعرف على الكلمة سيتم حتى بدون إستخدام طريقة الاخفاء لتذكرها بصورة سريعة . إلا أنه هناك إحتمال باختفاء الكلمة المعروضة بصريا من الذاكرة بعد 60 ثانية . فذلك يعني أن 60 ثانية هي الفترة التي يقوم فيها المخ بالإحتفاظ بالكلمة قبل بدأ عملية الاخفاء في عرض حروف هذ الكلمة . من المعروف أن الموجات أو الدفعات العصبية تحتاج إلى وقت من الزمن لتنتقل من العين إلى العصب البصري ومن ثم إلى منطقة تسمى القشرة البصرية الثانوية والذي يتم فيها التعرف على المثير (Petersen et al 1988) . مجموع الزمن المستغرق من وقت ظهور المثير (الكلمة) والفترة التي يجبر فيها المخ بالتوقف عن معالجة الكلمة من خلال عملية الاخفاء يكون 110 ثانية . بافتراض أن الفرد قادر على التعرف على المثير في وقت يتكون من 60 ثانية .

ج - قراءة موضوعا ما :

يستطيع الطالب الجامعي قراءة ما يقارب 300 كلمة في الدقيقة أو

5 كلمات في الثانية . وذلك يعني أن متوسط قراءة كلمات الكتاب يتم معالجتها عقلياً في خلال 1/5 الثانية أو 200 مل/ ثانية . إلا أنه توجد عدة مشكلات تتخلل هذه الطريقة والتي تتعلق بنوع الموضوع المقروء والذي يحدد الوقت اللازم لعملية التعرف على الكلمات في الموضوع . فقراءة موضوع صعب يتضمن كلمات ومفاهيم علمية يتطلب من الفرد وقت أطول لقراءته واستيعاب معنى الكلمات . لذلك تعتبر عملية القراءة أعمق من أنها فقط عملية التعرف على الكلمات . من جانب آخر لا يمكن الجزم بأن القارئ سيتعرف على كل كلمة في الموضوع .

د . الطريقة الفسيولوجية :

وتكون من خلال قياس الجانب المعرفي للفرد لمعرفة الوقت الذي يتم فيه التعرف على الكلمة . وتشمل هذه الإستراتيجية عدة طرق منها إمكانيات الفرد المعرفية المثارة . بالرغم من عيوب هذه الطريقة إلا أنها تعتبر من أنسب الطرق في دراسة الوقت الذي يستغرقه الفرد في التعرف على المثير .

يتم قياس هذه الامكانيات من خلال الموصلات الالكترونية المتصلة برأس الفرد الطرف الآخر بجهاز لقياس نشاط المخ . يظهر هذا النشاط من خلال الجهاز على شكل تسجيلات فيها قمم تبين نشاط المخ في وقت معين عند رؤية الفرد للمثير (شكل) . يوضح الشكل هذه الارتفاعات (Kutas and Hillyard 1980؛ Van Petten and Kutas 1987) . أحد هذه الارتفاعات في الشكل بين 300 إلى 400 مل/ ثانية توضح نشاط المخ في حالة تحديد القرار فيما يجب اختياره من المثيرات . الارتفاع الثاني بين 50 إلى 100 مل/ ثانية وهو مرتبط أكثر مع عملية البحث التدقيق فيما يحدث وليس التعرف على المثير . الإرتفاع في الإتجاه السالب بين 150 و 200 مل/ ثانية والذي يمكن

التخمين أنه مرتبط أكثر بعملية التعرف على المثير (الكلمة) . حجم الارتفاع يكون مختلف حسب ظهور المثير في مجال الرؤية أو عدم ظهوره . تعتبر 700 أو 400 مل/ ثانية فترة بطيئة في التعرف على الكلمة في حين 60 مل/ ثانية تعتبر فترة سريعة في التعرف على الكلمة . لذلك فالعلماء في هذا المجال افترضوا أن 150 مل/ ثانية وقت كافي للتعرف على الكلمة المقروءة .

من عيوب هذه الطريقة أنها غير دقيقة والجهاز المستخدم يصدر أصوات مزعجة . أيضاً تتطلب هذه الطريقة عدة محاولات من قبل الفرد حتى يمكن الوصول إلى الاستنتاج الصحيح .

4

هل تتم معالجة الكلمة أتوماتيكيا؟

التعرف على معنى الكلمة المقروءة هي عملية عقلية بالنسبة للقارئ الماهر ولكنها ليس المحور الأساسي في عملية القراءة .

بعض نماذج القراءة ترى أن التعرف على الكلمة ليس بالعملية السهلة وتم الإفتراض على أن القارئي يعتمد بصورة كبيرة على المحتوى للتعرف على الكلمات . إلا أن المحتوى ليس بالضرورة يحدد مدى سرعة ودقة فترة التعرف على الكلمات إذا تم الإفتراض أن عملية التعرف على الكلمات اتوماتيكيا .

الاتوماتيكية هي بالمعنى العادي السرعة واللاارادية والتي تتطلب مجهوداً منخفضا من قبل الفرد لعمل ما . أما المفهوم العلمي فيتضمن ثلاث معايير :

- قد يكون الفرد غير واعي للعملية .
- تنفيذ العملية لا يتم بإرادة الفرد .

- تتم العملية بدون الاستعانة بأي من المصادر التي تستخدمها العمليات العقلية الأخرى

هل التعرف على الكلمات يتم لا إراديا وبدون وعي؟

كيف يمكن للفرد أن يتعرف على معنى الكلمة بدون أن يكون واعيا بها؟ في تجربة تم عرض كلمات بصورة سريعة ولفترة زمنية تتراوح 20 ثانية متبوعة بالنمط الخفي (pattern mask) . في هذه الحالة فأن الفرد يحتاج إلى فترة زمنية تتراوح بين 50 إلى 60 ثانية ليرى المثير ليكون قادراً علي التعرف على الكلمة . إذا تم التحكم في وضع التجربة من حيث كفاءة النمط الخفي ، فإن الفرد لن يتمكن من نطق الكلمة إلا بعامل الصدفة ولكن سيتمكن الفرد من التعرف على معنى الكلمة .

ولكن كيف يمكن التعرف على أن الكلمة (أرنب) والتي قد تم معالجتها عقليا إذا كان الفرد غير واعي لمعناها؟ عند عرض كلمتين «أرنب» وكلمة «صبي» بصورة سريعة وواضحة ثم الطلب من الفرد أن يختار أي من الكلمتين استطاع أن يراها أفضل . ففي هذا الإختبار تكون للفرد الفرصة لإختبار ذاكرة التمييز (recognition memory) . فكلما كان القارئ أكثر دراية ومهارة بالقراءة كلما تمكن أكثر من معرفة الكلمات .

وأن القارئ المبتدأ يستعين بسياق معين لتعلم كيفية فك الرموز وبالتالي قراءة الكلمات وخصوصاً إذا كان الإعتقاد أن التعرف على الكلمة هو المفتاح الأساسي وخطوة هامة في عملية القراءة والتي تتضمن الاستعانة بسياق معين في التعرف على هذه الكلمات . فمن الصعوبة على القارئ المبتدأ أن يتعرف على الكلمات بصورة منعزلة عما هو عليه إذا تم قراءتها في سياق معين مثل القصة .

فالعالم Goodman (1970) افترض أن القراءة ما هي إلا لعبة تخمين تتم بصورة بارعة يطور القارئ فيها عدد من الافتراضات عما سيكون عليه ما تتضمنه الصفحة من كلمات مكتوبة وبالتالي محاولة إختبار هذه الافتراضات من خلال تفكيك وتجزئة هذه الكلمات . فوجهة نظر Goodman تعتبر عملية قراءة الكلمة بطريقة معزولة عن بعضها البعض مرتبطة جزئيا بمحاولة قراءة ما هو مكتوب فهل عملية استخدام سياق معين في القراءة يؤثر كثيراً على عملية التعرف على الكلمة؟

4

الفصل الرابع

القراءة وعلاقتها بأجزاء المخ

4

- مراحل مفهوم عملية تنظيم المعلومات في المخ
- أجزاء المخ
- من اللغة الشفهية الى القراءة
- أسباب الاضطرابات اللغوية
- العلاقة بين عملية القراءة وانتقال المعلومات إلي المخ

الفصل الرابع

القراءة وعلاقتها بأجزاء المخ

4

مفهوم مراحل عملية تنظيم المعلومات في المخ :

في علم النفس المعرفي كان الإفتراض الأساسي والمرتكز عليه أن المعلومات يتم تنظيمها في مرحلة حتى تكتمل ثم تنتقل إلى المرحلة التالية . تقسيم عملية تنظيم المعلومات يسهم في تسهيل فهم كيفية إجراء هذه العمليات المعرفية في المخ . ستيرنبرغ هو أحد العلماء الذين قدموا إختبار لإثبات ذلك الإفتراض باستخدام نشاط يتعلق بالذاكرة حيث يقدم للفرد قائمة من الأرقام تشمل من رقم 1 إلى 6 أرقام ليقوم بحفظها بالذاكرة وبعد ذلك يتم عرض قائمة أخرى من الأرقام يسأل فيها الفرد إذا كانت هذه الأرقام من ضمن الأرقام التى حفظها في السابق . أوضحت نتائج دراسة ستبرنبرغ أن الفترة التي يستغرقها الفرد في التذكر تزداد كلما ازداد عدد أرقام القائمة التي يقوم الفرد بحفظها . ذلك يثبت أن عملية البحث في الذاكرة تحدث في الذاكرة قصيرة المدي . أيضاً في تجربة أخرى تم الاستنتاج أن مصاحبة الأرقام لأصوات معينة لايؤثر على الفترة الزمنية التي يستغرقها الفرد في عملية استرجاع المعلومات من الذاكرة .

نموذج عملية تنظيم المعلومات :

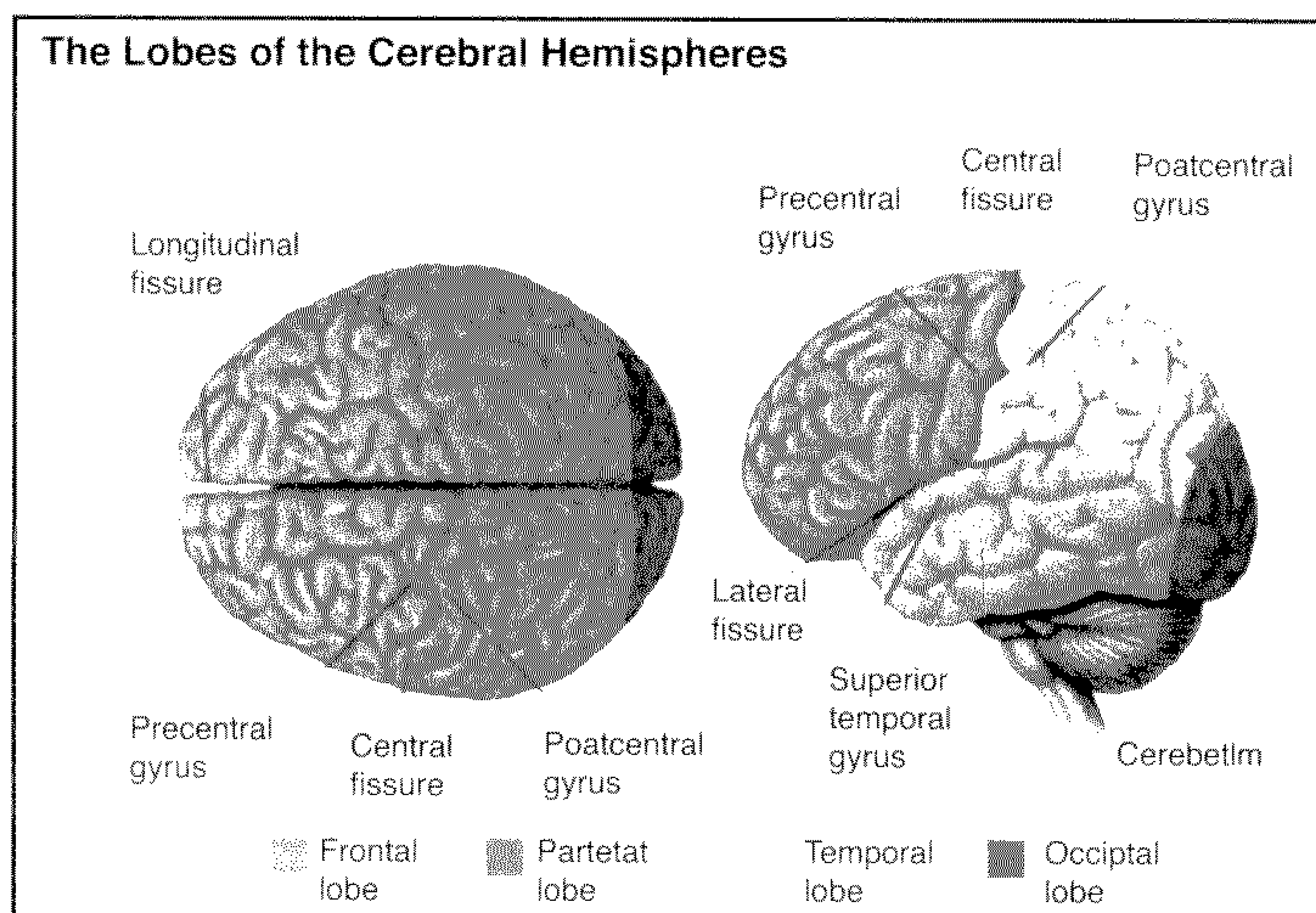
أخصائيون الأعصاب في مجال وظائف المخ اكتشفوا تغيرات في الجانب الكيميائي في مخ الحيوانات في المراحل التي يتم فيها التعلم والتى

لها علاقة بوظائف الذاكرة قصيرة المدى بالإضافة إلى اكتشاف وظائف أخرى للفص المخي الخاص بوظائف اللغة . على الرغم من ذلك لم يثبت علمياً التقسيم التشريحي الفاصل بين الذاكرة قصيرة المدى والذاكرة بعيدة المدي . فالعقل البشري يعتبر العضو التنفيذي المسئول عن النشاطات العقلية المعرفية والذي يمكن تفسيره على ضوء البنية والوظيفة الأساسية . فالمهمة الأساسية لعلماء علم النفس المعرفي هي الكشف عن كيفية عمل المخ وما هي وظائفه الأساسية عن طريق وضع الإفتراضات حول عمل المخ من خلال النشاطات العقلية مثل عملية القراءة . فالرسومات التوضيحية في هذا الكتاب مثلاً هي أحد الوسائل التي نلجاء لها لتوضيح هذه الإفتراضات عن عمل المخ لبعض العمليات العقلية ومطابقتها للواقع اليومي للإنسان .

أجزاء المخ :

أولاً : مراكز اللغة في المخ :

المخ هو عبارة عن نصفي كرة . شكل (12) يوضح اجزاء المخ :



شكل (12) أجزاء المخ

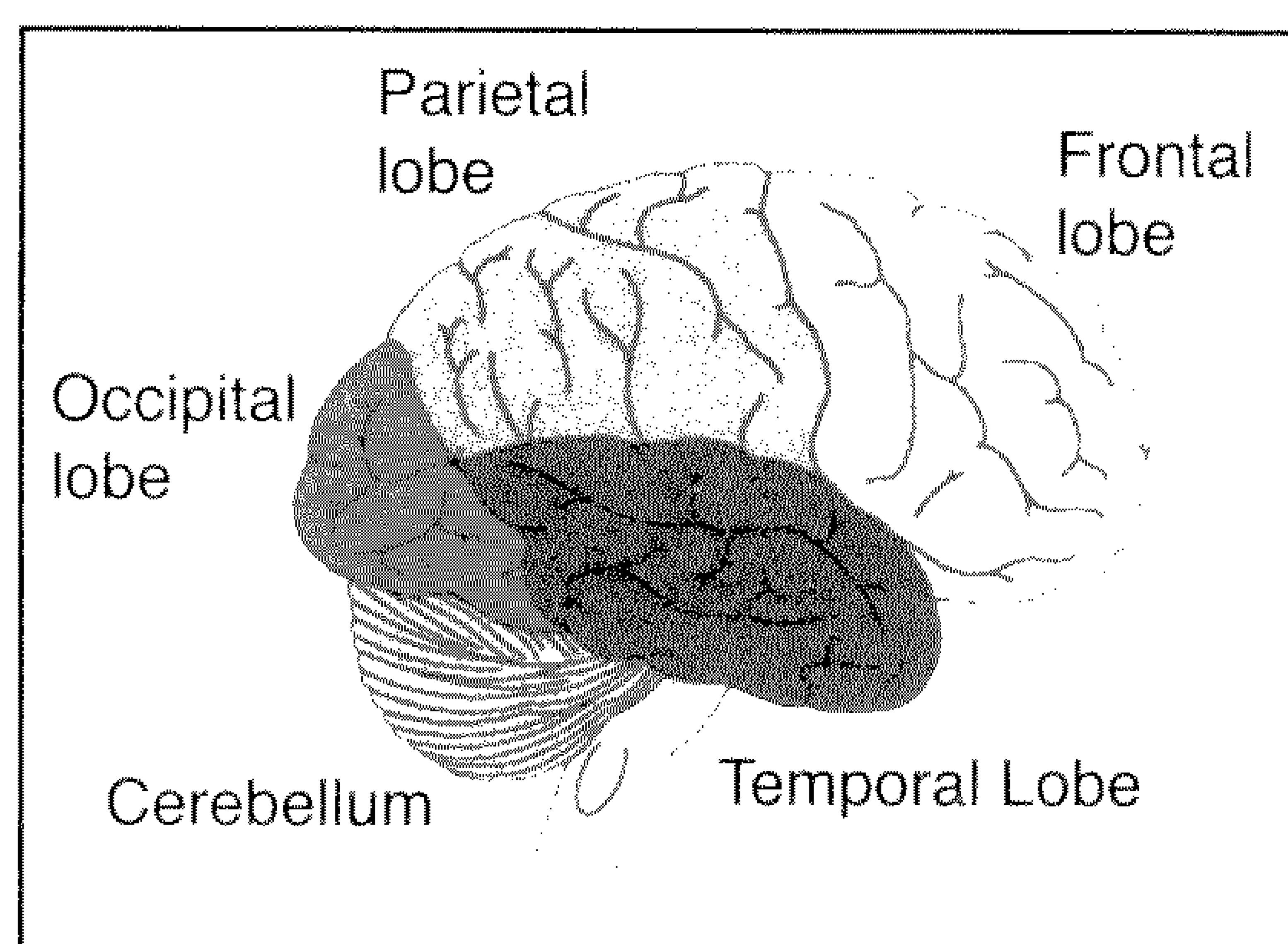
وكل نصف يتكون من أربعة فصوص شكل (13) :

1 . الفص الأمامي (الجبهي) Frontal Lobe

2 . الفص الجداري Parietal Lobe

3 . الفص الصدغي Temporal Lobe

4 . الفص القذالي (القفوي) Occipital Lobe

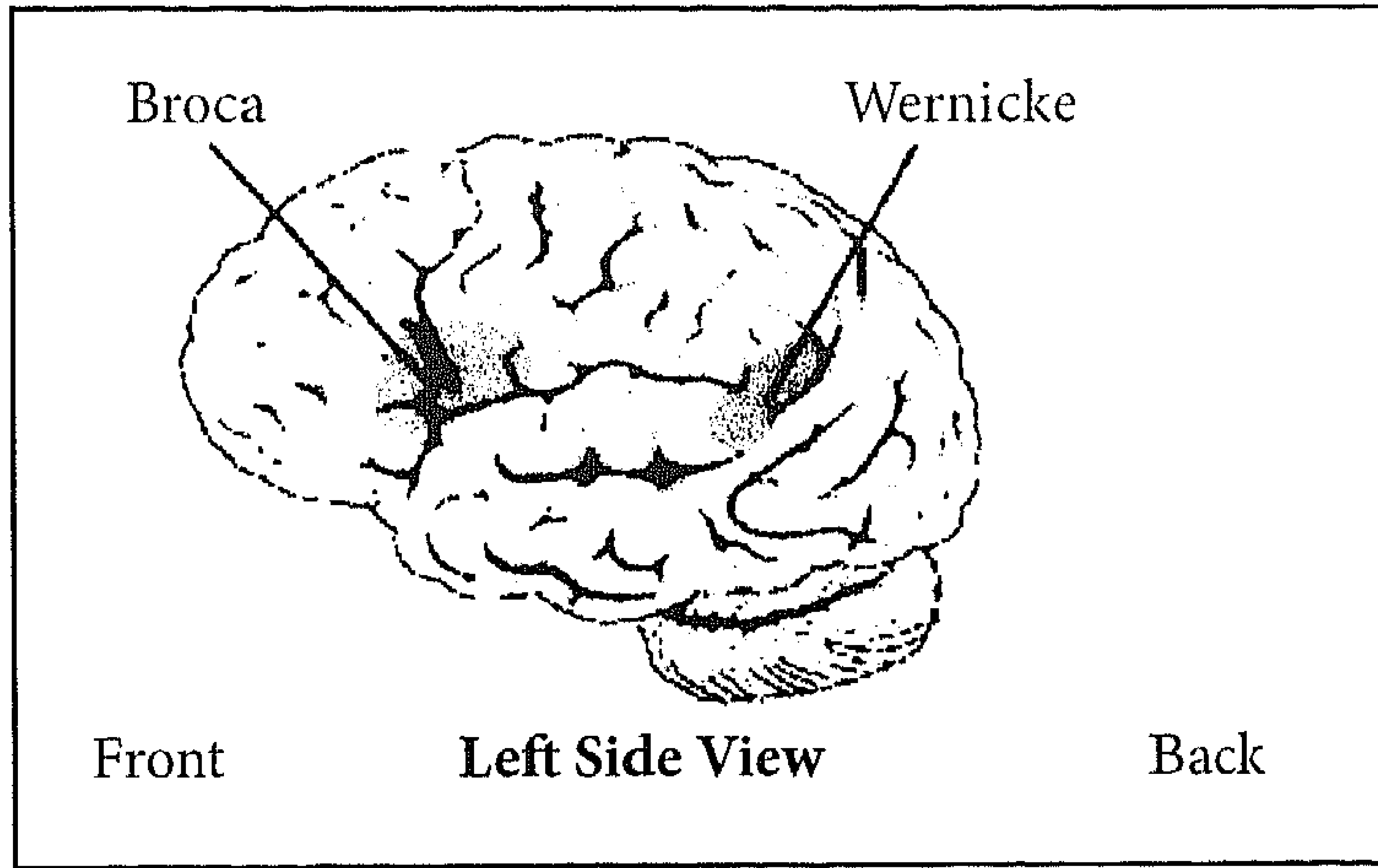


شكل (13) يوضح الفصوص الأربعة للمخ

ومما لا شك فيه أن المخ يتحكم في وظائف الجسم المختلفة ، حيث أن كل جزء منه يقوم بوظيفة محددة ومن هذه الوظائف التي يتحكم فيها المخ هي اللغة (سواء المسموعة أم المنطوقة) .

ومركز اللغة المنطوقة يقع في الفص الأمامي الثالث من قسم المخ الأيسر وتسمى هذه المنطقة بـ : منطقة بروكا Broca's Area

بينما مركز اللغة المسموعة يقع في الفص الصدغي الأول من قسم المخ الأيسر وتعرف هذه المنطقة بـ منطقة فيرنيك Wernicke's Area شكل(14)



شكل (14) مراكز اللغة في المخ

وفي كلتا الحالتين (في اللغة المنطوقة والمفهومة) المركز هو في القسم الأيسر من الدماغ . إلا أن هذه النقطة لازالت محل خلاف ، فبعض العلماء يرى أن للنصف الأيمن له دور أيضاً في التحكم ببعض المظاهر الحسية والحركية الدقيقة في آلية إصدار اللغة مثل الأمور العاطفية المصاحبة للغة وكذلك تعبيرات الوجه .

إلا أنه يمكننا القول أن التحكم العام باللغة يكمن في نصف واحد هو النصف الأيسر .

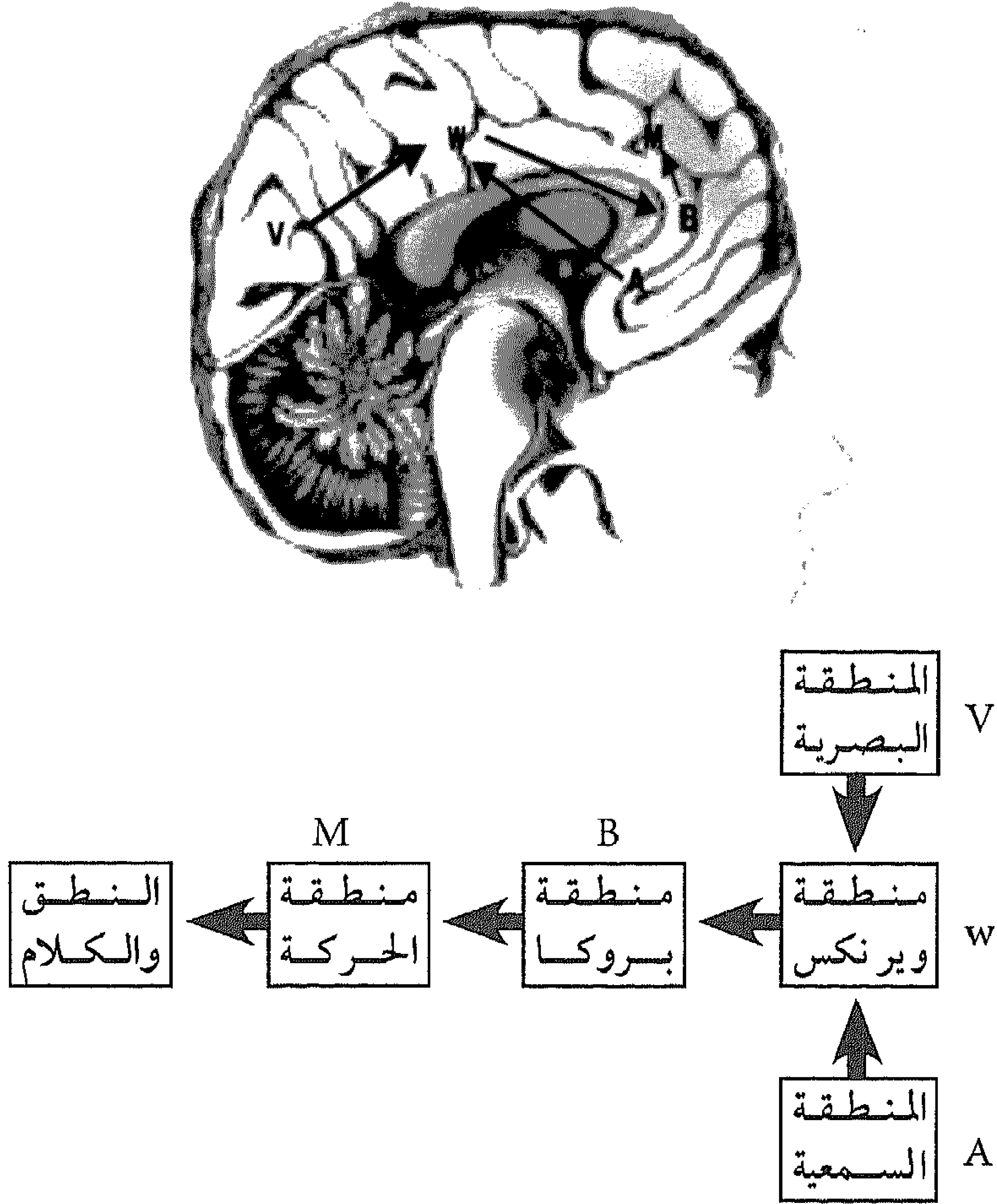
وقد قام العديد من العلماء بدراسة دور كل من جانبي المخ وكان معظم ما تم الوصول إليه من نتائج أن النصف الأيسر من المخ هو جانب اللغة والنصف الأيمن من المخ هو الجزء الخاص بالعمل الغير شفهي أو الحدسي . ولكن ماذا يعني ذلك؟ هل يعني ذلك أن نصف المخ الأيسر يعمل على تخزين صوت الكلمات المسموعة ، أو الكلمات أو الجمل التي نستخدمها؟ ماذا عن القراءة والكتابة ، أو لغة الإشارة لدي الصم ، أين تقع

هذه الوظائف في المخ؟ إذا كانت الكلمة المكتوبة مثل «أحمد» تعتبر لغة للمخ ، ماذا عن الكلمات الغير مفهومة مثل «أحجد»؟

كل هذه الأسئلة قام العلماء والباحثين ببحثها منذ سنوات حتي أعلن Paul Broca ، العالم الفرنسي ، سنة 1865 أن اللغة تقع في النصف الأيسر من المخ . كانت الوسيلة الوحيدة للإجابة على التساؤلات الخاصة بعمل المخ هو من خلال دراسة الأفراد الذين لديهم إصابات في المخ ، باستخدام (CAT or MRI scan) وهو إختبار خاص بالمخ من خلال تلك الإختبارات استطاع العلماء تحديد المناطق التي تم إصابتها وتحديد نوع المهارات التي استطاع الفرد الإحتفاظ بها ونوع المهارات التي تم فقدانها نتيجة الإصابة . ، وبالتالي فهم كيفية عمل المخ . شكل رقم (15) يوضح تنظيم عملية المحادثة في المخ ، وشكل رقم (16) يوضح تنظيم الجانب اللغوي في مخ الإنسان .

4

شكل (15) ينظم عملية المحادثة في المخ



V المنطقة البصرية

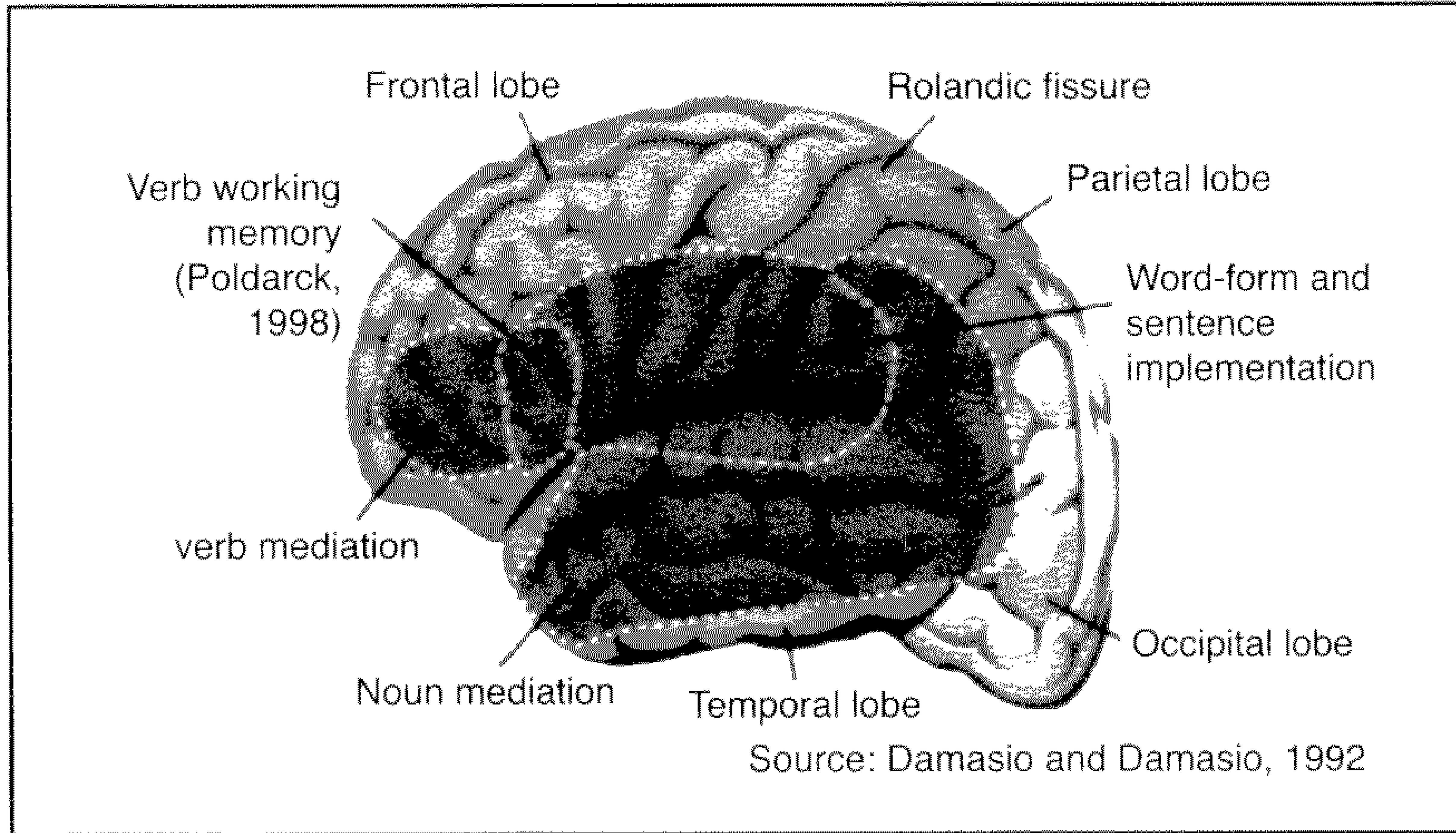
A المنطقة السمعية

W منطقة ويرنكس المسؤولة عن ترجمة وتخزين المعلومات

B منطقة بروكا المسؤولة عن برمجة الحركة للنطق

M منطقة الحركة

شكل (16) تنظيم الجانب اللغوي في المخ



Source: Damasio and Damasio, 1992

4

الدكتور أنطونيو داماسيو ، طبيب الأمراض العصبية في جامعة أيوا للطب ، قام بفحص العلاقة بين المخ و اللغة لدي مرضاه الذين قد عانوا من أنواع تلف المخ بأنواعه المختلفة ، قام العالم بعمل التخطيطات المبدئية النصف الأيسر من المخ الذي يوضح كيف تعمل اللغة هذا الجزء من الدماغ من خلال هذه المخططات تم توضيح المنطقة الكبيرة للجزء المركزي للنصف الأيسر والتي تمثل اللغـة (phonemes) والصوتيات الخاصة باللغة . والتي تعمل على اتحاد تلك الأصوات على شكل وحدات ذات معنى مثل نهايات الخبر والكلمات (morphemes) ، والقواعد النحوية (syntax) أو النحو وبالتالي توحيد هذه الكلمات في جمل ذات المعنى . المنطقة التي تحيط منطقة اللغة للنصف الأيسر من المخ تحتوي على المناطق التي تعطي القدرة للفرد على أن يترجم المفاهيم التي يستقبلها المخ والتي تكون غير شفهية ، إلي جانب الأفكار والصور علي شكل أسماء وأفعال . وقد ذكر داماسيو الدليل علي أن القدرة لدي الفرد علي التفكير في الأفعال تتركز في

المناطق الأمامية لنصف الكرة الأيسر بينما الجزء الذي يختص بالأسماء يقع تحت وخلف المنطقة الخاصة باللغة في مركز النصف الأيسر للغة ، أظهرت الدراسات الأخيرة أن مستخدمين لغة الإشارة يستخدمون تقريبا نفس مناطق المخ . إلا أن في لغة الإشارة فإن التركيز يكون من خلال الإشارات في ترجمة اللغة بصري - حركي (visuo-motor sign)

من اللغة الشفهية إلى القراءة :

أظهرت نتائج الدراسات الخاصة بمناطق المخ المستخدمة للقراءة بوجه عام أن نفس المساحات التي تتعلق باستخدام اللغة الشفوية في المخ أيضا تستخدم في عملية الفهم والتي تتعلق بعملية القراءة . فالأفراد الذين قد فقدوا قدرتهم في التحدث أو فهم اللغة بسبب سكتة دماغية أو إصابة في الرأس والتي أيضا تسمى aphasia (فقدان القدرة على الكلام) وجد أنهم يظهرون تقريبا وبصورة دائمة مشاكل في القراءة والكتابة . الأفراد المقربون لهؤلاء المصابين دوما يتسائلون ما إذا كانت الآلة الكاتبة أو الأجهزة الخاصة بالكتابة ممكن أن تساعد الشخص المصاب بتلف في المخ أو في الإتصال مع الأخرين . ولكن من المؤسف أنه عندما يتعلق تلف المخ في عدم القدرة للتحدث أو فهم اللغة فإن القراءة و الكتابة أصعب من عملية الفهم أو الكلام الشفهي .

أسباب الإضطرابات اللغوية :

1- الحبسة الكلامية : (Aphasia)

وهي إضطراب في اللغة تحدث بسبب تلف الفص الصدغي أو الفص الأمامي من قسم المخ الأيسر .

حيث يكون غير قادر على إصدار اللغة و/ أو الكتابة .

إذن الشخص الذي لديه حبسة كلامية فإنه يواجه صعوبة في واحد أو أكثر من النواحي اللغوية التالية :

1- التحدث (Talking Difficulties)

2- فهم كلام الآخرين (Understanding problem)

3- القراءة (Dyslexia)

4- الكتابة (Dysgraphia)

5- إستخدام الأرقام وإجراء العمليات الحسابية (Acculalia)

6- القدرة على تذكر أسماء الأشياء والأشخاص والأماكن (Anomia)

* الذي يعاني من الحبسة الكلامية تكون قدرته على التفكير سليمة (مثل الشخص السليم) لكن المشكلة في إرسال وإستقبال اللغة . وبعبارة أخرى يعرف ماذا يريد أن يقول ولكن لا يستطيع أن يقول . أو يسمع جيداً اللغة المنطوقة ولكن لا يفهما .

4

تحدث الحبسة بسبب تضرر منطقة أو أكثر من مناطق اللغة في الدماغ بسبب :

1- عدم وصول الدم إلى المخ (Stroke) ، تلني نهنبو أكثر الأسباب شيوعاً . حيث عندما ينقطع الدم عن الوصول إلى المخ فإن الأكسجين والغذاء لن يصل أيضاً مما يؤدي بالتأكيد إلى موت خلايا المخ في ذلك الجزء من الدماغ .

2- أورام في المخ (brain tumor)

3- تضرر المخ بسبب الحوادث العنيفة خاصة حوادث السيارات (head injury)

4- التأثيرات الجانبية للجراحة العصبية أحياناً (side-effect of neu-rosurger)

5- إلتهابات في المخ(brain infection such as encephalitis)

6- الشلل المخي (cerebral palsy)

أنواع الحبسة الكلامية :

1- الحبسة الإرسالية : (Productive Aphasia)

تحدث بسبب تلف الفص الأمامي أو ما يعرف بـ (منطقة بروكا) وهنا يواجه الفرد صعوبة في التعبير (سواءاً من خلال الكلام أو حتى الكتابة) . بينما قدرته على فهم اللغة المنطوقة سليمة نوعاً ما .

2- الحبسة الإستقبالية (Receptive Aphasia)

قدرته على الكلام سليمة نوعاً ما ، ولكن المشكلة في فهم اللغة المنطوقة .

3- الحبسة الكلية : (Global Aphasia)

هذه تشمل (الحبسة الإرسالية + الحبسة الإستقبالية) . وهي أشد الأنواع خطورة حيث يفقد الشخص القدرة على الفهم وعلى التحدث معا . بالإضافة إلى عدم القدرة على القراءة أو الكتابة أو تذكر أسماء الأشياء أو القدرة على إجراء العمليات الحسابية . . أي هناك عجز كامل في كل النواحي اللغوية .

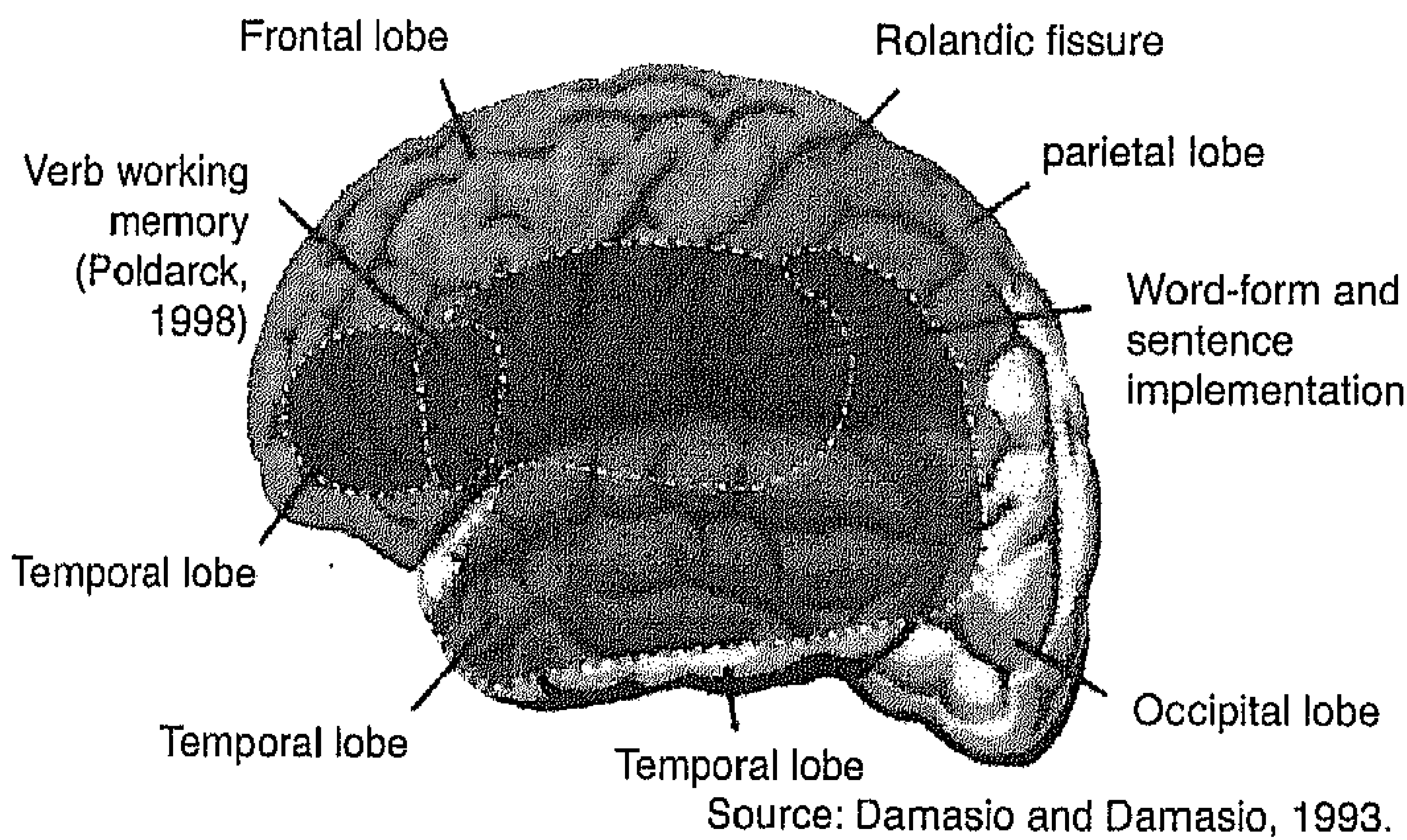
وقد عرّف داماسيو اللغة على أنها ترجمة للأحداث والعلاقات بين هذه الأحداث و استنتاجات يصدرها الفرد في شكل رموز سمعية . أما عملية القراءة فتعتبر ترجمة للرموز المكتوبة . وفيما يتعلق بالمخ فان عملية القراءة هي بمثابة لغة .

العلاقة بين عملية القراءة وإنتقال المعلومات إلى المخ :

كيف تتم عملية القراءة في العقل البشري؟ من الواضح أن هناك وظائف عقلية تتعلق بعملية القراءة والذي سيتم توضيحها .

في البداية يجب الإشارة الي أن هناك إختلاف بين تعريف كل من العقل والدماغ . فتشير كلمة دماغ إلى الأجزاء التشريحية للدماغ بما فيها المعلومات التي يتم تسجيلها في شبكية العين والتي بدورها ترسل إلى القشرة البصرية (visual ortex) . تنقسم قشرة المخ إلى فصين لكل منهما وظائفه الخاصة . بعض هذه الوظائف تعرض على مستوى ثنائي الوظيفة في المخ . ففي خلف المخ توجد منطقة بصرية يشترك فيها فصي قشرة المخ إلا أن بعض المناطق الأخرى في المخ وخصوصا المناطق المتعلقة بعملية اللغة تتركز في فص واحد من الدماغ والتي توجد عند أغلب الأفراد في الفص الأيسر للمخ والتي تكون مسئولة عن عملية اللغة . الفص الأيمن للمخ يختص في الوظائف الغير لفظية والعمليات المختصة بالمعالجة المكانية . ففي بعض الأفراد الذين يستخدمون اليد اليسري في الكتابة ، فإن وظائف الجزئين من فصي المخ ستكون معكوسة حيث أن الجزئين من فصي المخ متصلين بواسطة ألياف عصبية تسمي الجسم الجاسي (corpus callosum) (شكل 17) .

شكل (17) تقسيم المخ



Source: Damasio and Damasio, 1993.

وقد تم التعرف على الوظائف اللغوية لكل جزء من فصي المخ من خلال نوعين من الأدلة :

أولا : التجارب التي أجريت علي الإنسان الطبيعي :

أثبتت هذه التجارب أنه عندما يرى الفرد المعلومات من منطقة الرؤية للجهة اليسرى منه فإن هذه المعلومات تصل إلى الفص الأيمن من المخ والمعلومات التي ترى من الجهة اليمني من الفرد فإنها تصل إلى الفص الأيسر من المخ . أما المعلومات التي تكون في مركز منطقة الرؤية للفرد فإنها ستصل إلى كل من جزئي المخ . على أن الكلمات المعروضة على الفرد ستكون معالجتها من قبل فص المخ الأيسر بكفاءة أكبر بحيث تكون رؤيتها أفضل إذا تم عرضها في منطقة الرؤية من الجهة اليمني . من جهة أخرى ، فإن الأشكال والصور يتم معالجتها بكفاءة من قبل فص المخ الأيمن عند عرضها في منطقة الرؤية من الجهة اليسرى . لذلك كان الإعتقاد دائما وإن كان الجدل مستمراً حول ذلك أن الفص المخ الأيسر يعمل بصورة تحليلية متسلسلة والفص المخ الأيمن يعمل بصورة متساوية وكلية .

ثانيا : من التجارب التي أجريت على المرضى الذين لديهم إصابة في المخ :

حيث وجدا جزئي فصي المخ لايعمل بسبب إصابة سابقة أو بسبب وراثي حيث تعطل أي منطقة في فص المخ الأيسر يتسبب في تعطل اللغة أيضا لدى هؤلاء الأفراد . ولكن في حالة تعطل الجزء الأيمن للمخ فإن اللغة لن تتأثر .

أما التجارب التي جريت على المرضى الذين لديهم جزئي فصي المخ منفصلين حيث الجسم الجاسي في المخ يقوم بالعمل كعلاج لحالات الصرع . فإن المعلومات اللغوية تعمل بصورة طبيعية إذا اتصلت بجزء الفص

الأيسر للمخ ، إلا أن عملية الفهم ستكون محدودة إذا كانت المعلومات اللغوية متصلة بجزء الفص الأيمن للمخ .

أين يحدث التعلم في المخ؟

يقدر عدد الخلايا العصبية الخاصة بنقل واستقبال المعلومات في المخ بملايين الخلايا . بعض أنواع هذه الخلايا تتصل بآلاف الخلايا العصبية الآخرى لتشكل شبكة متصلة بعضها ببعض .

أ - شبكية العين : تحتوي على ملايين الخلايا الحسية (Rods) وملايين أخرى من الخلايا (cones) لاستيعاب نوع المثيرات في خلال ثواني معدودات .

فنحن نرى فقط عندما يتم تحليل البيانات والمعلومات التى تقوم العين بالتقاطها وتحويلها إلى قنوات خاصة بكل معلومة إلى المخ في مناطق خاصة لكلا الجانبين (فصى المخ) ليتم ترجمتها بالتالي يتم معرفة نوع المثيرات التي تم التقاطها بواسطة العين . في هذه العملية يتم نسخ المثير وترجمتة .

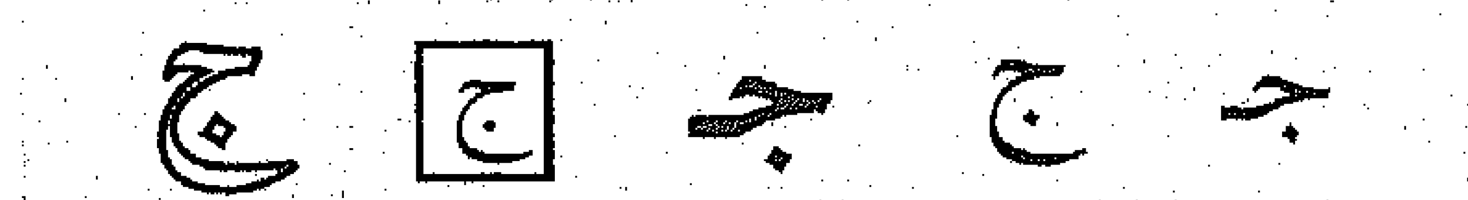
في حالة اعطاء تعليمات محدودة للطفل لأداء مهمه ما مثل لغز puzzle فإن معظم الأطفال سيقوم بإتباع تلك التعليمات والوصول إلى الحل . اما إذا قام الطفل بنفس المهمة بدون تزويده بأي تعليمات أو صور حول كيفية ترتيب اللغز puzzle فإنه سيجد صعوبة في إنهاء المهمة في نفس معدل الوقت السابق لأن الطفل في هذه الحالة سيجد صعوبة في استخلاص نمط معين لطريقة الحل أو الوصول على تفسير منطقي لنوع المهمة إلا بعد مرور وقت من الزمن .

في عملية القراءة : يزود الطفل بأنماط وقوانين ، حروف وأصوات ، ومهام مختلفة .

فالطفل الذي تعلم كيف يقرأ قبل دخولة المدرسة وزود بالمفاهيم الخصة بالقراءة لن يجد أي صعوبة في عملية القراءة .

في عملية مثل القراءة فإن العقل يستعين بكل الحواس لتفسير الظاهرة بصورة منطقية وسليمة .

عند رؤية الحرف بأشكال مختلفة (جـ ج جـ ج) فلن نجد أي صعوبة بتمييز الحرف بأي شكل كان أو أي حجم أو لون أو زاوية . مثل :



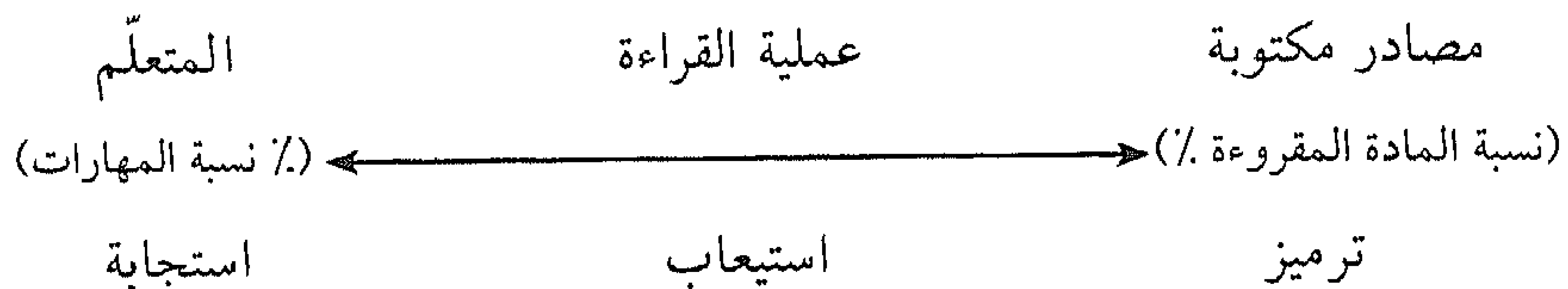
هنا العقل فقط يرى ويفسر الحرف على أساس الشكل . فمعلوماتنا عن شكل الشئ هو الذي يعطينا القدرة على تمييز مانرى بصورة مباشرة . ولكن الكلمات المجردة مثل الغيرة ، العاطفة لا يمكن التعرف عليها إلا من خلال الخبرة . فمع الخبرة يمكن للفرد أن يفسر الظاهرة مثل قراءة كلمة أو جملة وإنه مع الخبرة يجمع ملايين الحروف والأصوات والربط بينها لتكوين كلمة أو جملة من الكلمات مرئية بصورة منطقية ومفهومة .

العلاقة بين الفرد كقارئ وموضوع القراءة :

هناك ثلاثة مهارات أساسية لعملية القراءة والتي يمكن ادراجها كعملية متصلة والتي تعتبر أول وأهم الخطوات في تعلم القراءة .

فالقراءة لها مصدرين ، المصدر الأول يتمثل في الجزء الخاص بموضوع القراءة المكتوبة ، والمصدر الثاني يختص بالفرد أو المتعلم .

فالقراءة لا يمكن أن يتم تعليمها بدون مصادر مكتوبة (كتاب ، مقالة ، . . .) وقارئ بما يتوافر لديه من مهارات معرفية وقدرات عقلية والذي يوضحه المثال التالي :



فعملية ترميز الحروف والأرقام وعملية استيعاب ماهو مقروء في العقل عمليتان متداخلتان ، والخط الفاصل بين العمليتين غير واضح ولا يمكن تمييزه .

وعملية الاستيعاب هي المحور الأساسي في القراءة والذي يتمثل في الخط المتصل بين المادة المقروءة والقارئ . فالمتعلم خلال القرادة عليه أن يستوعب كل ما هو ضروري لفهم المادة المقروءة من خلال قراءة ماهو مكتوب وبالتالي يقوم المخ بدوره في عملية الاستيعاب وبالتالي يكون القارئ قادر على الاستجابة .

الفصل الخامس

النمو اللغوي في مرحلة الطفولة المبكرة

5

- تأثير القراءة على النمو اللغوي للطفل
- جوانب الارتقاء اللغوي
- مهارات القراءة في مرحلة الطفولة المبكرة
- تعلم القراءة في الحلقة الوسطى من المرحلة الابتدائية
- مراحل تطور القراءة (مارش وآخرون)
- مراحل تعلم القراءة عند الطفل (دراسات حديثة)

الفصل الخامس

5

النمو اللغوي في مرحلة الطفولة المبكرة

مقدمة :

كل مبادئ وقوانين القواعد اللغوية تعتبر السبيل والوسيلة الوحيدة لبناء اللغة لدى الإنسان والتي ترتبط ارتباطاً معرفياً بالجانب العقلي من تفكير وادراك (Joh، Stuart Mill)

الأساس البيولوجي للغة :

تنظيم معلومات الفرد من خلال الأداء اللغوي الذي يقوم به الفرد ، واكتشاف الواقع البيئي للمحيط والذي بدوره يكون لأساس البناء اللغوي لدى الفرد الذي ينفرد فيه الإنسان عن غيره من الكائنات الأخرى .

فاللغة ليست فقط الأداة لانتاج الكلام وإنما هي انعكاس لتعبيرات عقلية ومعرفية ومن أفكار ناتجة عن عوامل نمائية فطرية وعوامل مكتسبة من البيئة ، واللغة أيضاً تساعد الفرد على التفرد والتميز عن الأخرين .

فالجذور البيولوجية للغة وتفسير طرق اكتسابها أو تطورها لدى الفرد جاءت من خلال عدة نظريات ووجهات نظر مختلفة وقد تم تصنيف طرق اكتساب اللغة الى نمطين ، constructirism و selectirism :

النمط الأول (شويسكي) يعتمد على العوامل الداخلية في التأثير على الفرد في اكتساب اللغة . هذه النظرية نفترض أن التنظيم اللغوي يكون من خلال البناء

العصبي للعقل . وتأثير البيئة يكون في اختيار الفرد للبناء المعرفي اللغوي الذي يتناسب مع الموقف بدون أن يؤثر على البنية العقلية الأساسية .

النمط الثاني (بياجيه وسكز) يعتمد على العوامل الخارجية في التأثير على البناء المعرفي لدى الفرد والذي يحدث تغييراً مستمراً في البني العقلية بما يتناسب مع الموقف .

عملية اكتساب اللغة وعلاقتها بنمو الطفل :

أنه من المعروف أن الطفل لا يستطيع أن يكتب اللغة بدون أن يتفاعل مع البيئة المحيطة ، ولن يستطيع الطفل أن يتعلم اللغة بدون معنيات تكون الأساس الفطري في اكتساب اللغة (Marshall) .

بناءاً على نظريات اللغة فإن الطفل لديه استعداد لتعلم واكتساب اللغة منذ بداية نموه . فالعوامل الفطرية تلعب دوراً كبيراً ومهما في توجيه استجابات الطفل لتعابير الوجه والصوت ، وقد اثبتت الدراسات أهمية الجانب الفطري في تزويد الطفل بالميكانزمات اللازمة لمعالجة المعلومات الخاصة بتعابير الوجه والصوت (Lee ، 1997) .

تعريف النمو :

عرفها البعض بأنها «التغيرات الإنشائية التي تسير بالكائن الحي إلى الأمام حتى ينضج» ، أو هو «سلسلة من التغيرات المستمرة المطردة ، والتى تتجه نحو هدف نهائي هو اكتمال النضج» .

والنمو النفسي في كل مرحلة له خصائصه ودوافعه المميزة لكل مرحلة عمرية واستثمار هذه الخصائص والتعامل معها يؤدى إلى النمو المتكامل ، والمتوازن ، وطفل ما قبل المدرسة يتميز بمجموعة من الخصائص النمائية هي :

أ-خصائص النمو الجسمية والفسيولوجية .



ب-خصائص النمو العقلي المعرفي .

ج- خصائص النمو اللغوي .

د- خصائص النمو الإجتماعي .

هـ- خصائص النمو الإنفعالي .

5

خصائص النمو اللغوي لدى الأطفال :

تقوم اللغة بدور مهم في حياة الطفل بصفة خاصة والراشد بصفة عامة ،عن طريق اللغة يستطيع الإنسان أن يعبر عن أفكاره ورغباته وميوله ، كما أنه من خلالها يستطيع فهم البيئة المحيطة به وكذلك التواصل الإجتماعي مع الآخرين .

مظاهر النمو اللغوي :

يتفق العديد من الباحثين على أن مرحلة الطفولة المبكرة تتميز بسرعة النمو اللغوي ، تحصيلا وتعبيرا وفهما . ومن مظاهر هذا النمو :

1- يتجه التعبير اللغوي في هذه المرحلة نحو الوضوح ، والدقة ، والفهم .

2- يتحسن النطق ، ويختفى الكلام الطفلي مثل الجمل الناقصة ، والإبدال واللغة وغيرها .

3- يزداد فهم كلام الآخرين .

4- يستطيع الطفل الإفصاح عن حاجاته وخبراته .

5- يقلد بمهارة الأساليب المرتبطة بالكلام كأساليب الإخبار والنفي والتعجب والسؤال .

6- يحاكي أصوات الحيوانات ، والطيور ، والظواهر الطبيعية ، والأشياء المألوفة كالساعة والقطار .

7- يعتمد الطفل في هذه المرحلة اعتمادا رئيسا على الكلمة المسموعة ، لا المكتوبة .

8- وفيما يتعلق بالفروق بين البنين والبنات أشارت بعض الدراسات إلى تفوق الإناث على الذكور في القدرة المنطوقة بينما أشارت دراسات أخرى إلى عدم وجود فروق بينهما في ذلك .

مراحل النمو اللغوي للطفل :

وجدت الدراسات أن الطفل ينتبه ويتفاعل مع أمه في عمر 15 شهر مما يزيد من قدرته علي التعبير اللغوي في عمر 21 شهر (Lee، 1997) .

الجدول الآتي يوضح المراحل النمائية وقدرات الطفل على اكتساب اللغة :

العمر	المهارات اللغوية	المهارات الحركية
6 شهور	المناغاة	استخدام اليد
12 شهر	فهم اللغة ، مرحلة الكلمة الواحدة	الوقوف ، المشي بمساعدة الآخرين
12 - 18 شهر	استخدام الكلمات بشكل فردي ، 30 - 50 كلمة (ليست على شكل جمل)	الامساك بالاشياء والتحكم بها ، المشي بدون مساعدة ، الحبو على الدرج بشكل خلفي
18 - 24 شهر	مرحلة الكلمتين ، 50 - أكثر من مئة كلمة مع فهم قواعد اللغة .	الركض مع الوقوع ، الصعود على الدرج برجل واحدة .
2 - 2.5 سنة	تعلم كلمة كل يوم ، استخدام كلمتين أو ثلاثة كلمات في جملة و احدة مع استخدام بعض القواعد اللغوية يتخللها بعض الاخطاء اللغوية والتعبيرية ، الفهم الجيد للغة	القفز بكلتا الرجلين
3 سنوات	جمل كاملة مع القليل من الاخطاء ، تصل كلماته الى 1000 كلمة	القفز برجل واحدة ، الصعود على الدرج باستخدام الرجلين بشكل متتابع
4 سنوات	مشابه للراشدين	القفز على الحبل ، المشي على خط مستقيم .

يرى معظم علماء النفس أن مراحل النمو اللغوي تسير في التتابع الآتـي :

- مرحلة المهد .
- مرحلة المناغاة .
- مرحلة النطق غير المفهوم .
- المرحلة التي تتسم بالهدوء .
- مرحلة الجمل المتكاملة ذات الكلمة الواحدة .
- مرحلة طفرة نمو الكلمة .
- مرحلة الجملة .
- مرحلة استخدام أنواع الجمل ، ومنها يستخدم الجمل البسيطة والمعقدة والمركبة ، ولا تزال جملا غير مكتملة نحويا وتستمر من سن الثالثة حتى الخامسة .
- وتبدأ هذه المرحلة من سن الخامسة حتى النضج ، وفيها يظهر النظام اللغوي المستقل الذي يتضح في استخدام الجمل ، وتزايد أنواعها وطولها .

(شكل 18) جدول يوضح نمو لغة الطفل خلال الشهور الأولى

الشهر	الخبرات المكتسبة
الأول	* الاستجابة للأصوات * بدء إحداث أصوات بسيطة * حب التحدث إلية
الثاني	* يصدر أصوات لها نغمة هادئة مثل سجع الحمام ، أو نغمة حادة مثل الصراخ * يبدأ في تكوين المشاعر
الثالث	* يبدأ في إصدار أصوات طويلة مركبة * يبدأ في الضحك * تكوين نغمات صوتية مختلفة للبكاء باختلاف حاجاته ومتطلباته

5



خصائص وسمات لغة الطفل :

- التمركز حول الذات .
- يغلب على لغة الأطفال المحسوسات .
- يغلب على لغة الطفل عدم الدقة والوضوح .
- تقييم المتحدث في الجمل الخبرية .
- اختلاف وقصور مفاهيم الأطفال ، وكلماتهم ، وتراكيبهم عما هي عليه عند الكبار .
- تكرار الكلمات والعبارات .

وهكذا يتضح أن مرحلة الطفولة المبكرة هي مرحلة أسرع نمو لغوي تحصيلا وتعبيرا وفهما ، وتعرف هذه المرحلة بالعصر الذهبي للغة في حياة الطفل ، فهو يلتقط كل جديد من الكلمات ، ويحاول جاهدا أن يكرر كل ما يسمعه كما أن الأسئلة في هذه المرحلة اللغوية تتمير بالكثرة . فقد أشار البعض إلى أن حوالي 10- 15 % من حديث الطفل في هذه المرحلة يكون عبارة عن أسئلة ، بل إن الأسئلة وحب الإستطلاع تساعد على اتساع الحصيلة اللغوية للطفل .

مبادئ خاصة بنمو اللغة لدى الطفل :

1- في مرحلة ما قبل المدرسة : يبدأ الطفل فهم أن ما هو مقروء له معنى ، وأن عملية الكتابة تتم من خلال صيغة معينة ، وأن الكلمات تحتوي على مجموعة من الأصوات .

2- قراءة القصص تتضمن قراءة القصة والإصغاء إلى ردود فعل الطفل لها .

3- إتقان الطفل للغة المنطوقة هي عامل مهم في نجاح الطفل في عملية القراءة . ففي البداية تنمو لدى الطفل معلومات عن الحروف والأصوات والكلمات ، ومدي أهمية القراءة منها القصص . بعد ذلك

تنمو لدي الطفل القدرة على اكتساب أكبر كمية من المعلومات من خلال القراءة وقدرته علي التعبير عنها لغويا .

4- في عملية الكتابة ، الطفل في مرحلة ما قبل المدرسة يستخدم الصيغة الغير رسمية والتي تتطور مع نمو اللغة لديه لتصبح مشابهة للفرد الراشد .

5- القراءة والكتابة في فترة الطفولة في بعض الأحيان تتطور بصورة ملازمة لبعضها . ولكن الدراسات أثبتت أن أحدهما قد ينمو بصورة أفضل عن الآخر .

6- بما أن تعلم القراءة يتضمن عمليات أكثر من مجرد تعلم حروف وتمييز أصواتها . حيث الربط وتعلم العلاقة بين الحروف وأصواتها يعتبر من الأهمية في المراحل الأولي من تعلم القراءة .

7- يمكن تحاشي فشل الطفل في تعلم القراءة عن طريق التعرف على الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم في مراحل مبكرة وتطبيق الوسائل المناسبة في معالجتها .

القراءة وتأثيرها على النمو اللغوي للطفل :

اللغة هي شكل من أشكال الإتصال والتي يتم من خلالها تعلم استخدام القوانين المركبة والتي تتميز بالتعقيد والتي بدورها تساعد الفرد علي تشكيل الرموز اللازمة للتواصل وإختيار الطريق للسيطرة والتحكم فيها بهدف تكوين أكبر كم من الجمل اللغوية التي يمكن أن تستخدم في عملية التواصل (Plotnik, 1999) .

الأطفال يحبون سماع أصوات والديهم حتي لو لم يفهموا ماذا تعني تلك الأصوات ، كما أن استخدام طبقات الصوت المختلفة وتعابير الوجه

المختلفة أيضاً يساعد الأطفال الصغار على زيادة انتباههم وإطالة فترته . ويجب أن تتاح للطفل الفرصة للإمساك بالكتاب . فهذه الخطوة تمكن الطفل عند بلوغة سنة واحدة من اكتشاف الكتاب كمادة محسوسة ، وأسلوب هادف للقصة .

عندما يكمل الطفل السنة الثانية ، فإنه من الممكن تشجيعه وأن نطلب منه الإشارة إلى صور وأسماء الأشياء .



عندما يبلغ الأطفال سن الثالثة فإنه يمكن دفعهم للمشاركة في قصة تقرأ عليهم ، كما يطلب منهم وصف أحداث صفحة واحدة بعد قراءتها لهم سرد قصة مبسطة .

بعد السنة الرابعة ، يستطيع الأطفال تعلم سرد قصة مبسطة ، والمشاركة في القراءة وذلك ضمن برنامج لعبهم .

في سن الخامسة وما فوق فإن الأطفال الذين يعرفون الحروف والأصوات يمكن أن يطلب منهم التعرف على الحروف والكلمات في الصفحة ، ويمكن استخدام صور وبطاقات عليها حروف لمساعدة الأطفال على التدريب على مهارات الكتابة .

جوانب الارتقاء اللغوي :

1 . الارتقاء المعرفي :

إن قدرة الطفل على التفكير في استخدام التصورات الذهنية للغة وكذلك الرموز الأخرى تعتبر أحد أسس الارتقاء المعرفية الهامة وتتكون

أرضية هذه العملية خلال مرحلة الطفولة المبكرة ، عندما يبدأ الطفل في اكتساب الكلمات التي يواجه بها الناس والأشياء والأحداث . ولكي يستخدم الطفل اللغة يجب عليه أن يفهم القواعد التي تحكم اللغة المنطوقة ويكون قادرا على إخراج حديث مفهوم وفيما عدا حالات النمو المعجل لبعض الأطفال فإن هذه القدرات تنضج تدريجيا بين العام الثاني والثالث من عمر الطفل .

يتعلم الأطفال لغاتهم الأصليه قبل استطاعتهم الحديث بها بمدة طويلة ، وقد افترض منذ مدة طويلة أن كل مراحل إرتقاء اللغة عند الأطفال هي أفضل مما يستطيعون أداءه بالفعل وهناك دليل على أن إنتاج اللغة يصبح متآزرا ومتوازنا مع الفهم خلال مسار اكتساب اللغة وأحد طرق إظهار الأطفال للفهم هو سلوكهم فالطفل يمكن أن يرفع ذراعه ويقول ((عايز أرفعه)) وهذه الاستجابة تشير إلى فهم الطفل للسؤال إجابته تأكيداً لذلك . والأمهات يسهلن من طرق فهم أطفالهم بإمدادهم بهاديات إشارية بجانب حديثهم اللفظي فعندما تقال الجملة بدون إشارات حركية يصبح السياق غامضا .

2- ارتقاء اللغة وطول الجملة :

يمكن تلخيص المدة التي يستغرقها اكتساب اللغة في مرحلتين هما :

أ- المرحلة السابقة للغة وتشمل الثغاء ثم تقليد الأصوات المسموعة .

ب- المرحلة اللغوية وتشير الي مختلف المراحل الارتقائية للغة . وتتميز هذه المرحلة من عمر (24-18 شهر) بأن الطفل يبدأ فيها بالنطق بأكثر من كلمتين لأول مرة كما يركب بعض الكلمات ويستخدم الضمائر . بينما تتصف المرحلة من عمر (30- 24 شهر) بأن الطفل يستخدم الجمل وأشباه الجمل لأول مرة كما يفهم معنى الحروف . يبلغ

عدد المفرادات التي يعرفها الطفل في عمر عامين 50 كلمة وأغلب هذه المفرادات أسماء بالإضافة إلى أفعال كما يحدث نمو هائل في المفرادات خلال العمر الممتد من 5-3 سنوات فخلال هذه الفترة تضاف 50 كلمة كل شهر إلى مفرادات الطفل وبالمقارنة بمفرادات الطفل الأصغر فإن كلام الطفل الكبير يتضمن نسبة أكبر من الكلمات المجردة مثل الحب والسعادة والرغبة . ومع تزايد المفرادات فإن طول الجمل يتزايد وتتميز جمل الطفل في عمر 24- 18 شهراً بما يسمى الجمل التلغرافية ويزيد طول الجمل إلى ثلاث كلمات بين عمر 3-2 سنوات ثم إلى أربع أو خمس كلمات في عمر 4 سنوات :

الكلمات الأولى والجمل المبكرة : -

بمجرد معرفة الأطفال أصوات وأنماط لغاتهم الأصلية يصبح لديهم استعداد لاضفاء معنى لحديثهم ويتحدث 7% من الأطفال قبل بلوغهم 8 شهور بينما يظل2% لا يحاولون استخدام أية كلمات حتى عمر السنتين ، وتتكون هذه الكلمات عادة من واحد أو اثنين من المقاطع مثل ماما وبابا . ولا تعد بعض الكلمات المبكرة كلمات ولكن دلالتها يكمن في أن معناها يكون مشتركا بين الوالد والطفل مثل (بابا) ربما تشير الي الكوب ، والكلمات المفردة التي تستخدم للتعبير عن الأفكار التامة تسمى الجملة الكاملة والكلمات التي تستخدم كجملة كاملة والتي تأخذ بعدة معاني تعتمد على السياق وطريقة الالقاء فالوالد يكمل الكلمات الناقصة في الجملة ويسمع الأطفال كلمات مضافة إلى الكلمة التي ذكروها وتدعيمها لمحاولتهم الإتصال مع الآخرين .

وتؤكد الطبيعة التبادلية لارتقاء اللغة على حقيقة أن الوالدين يغيرون بالفعل مضمون حديثهم قبل أن يبدأ الطفل في قول أولى كلماته حيث يبدأ الولدان في التحدث بوضوح شديد وببطء لأطفالهما في عمر 10 – 9 شهور مصححين الأخطاء النحوية الشائعة في حديث الكبار وهكذا يؤثر الطفل في حديث والدية والعكس صحيح .

يؤثر أسلوب الوالدين على الفروق الفردية بين الأطفال في عدد مفرادات الطفل في أي مرحلة عمرية ويستطيع كثير من الأطفال في عمر سنة أن يقولوا كلمة أو أثنين وفي عمر سنة ونصف يكون لديهم ما بين 40 – 30 كلمة وتبزغ في عمر 18 شهرا قواعد اللغة علي نحو تلقائي ويظهر الطفل فهما لقواعد اللغة التي تحكم ترتيب واستخدام المفرادات عندما يبدأ في تكوين جمل مفردة بدمج كلمتين أو أكثر وهذا الدمج هو نمط الإتصال المسمى (الحديث التلغرافي) . والحديث التلغرافي غني بالمعنى ورغم اختلاف اللغات فإنها جميعا تتضمن أنماطا متشابه من الرسائل وكثير من هذه الحالات هي أفعال توجيه توكيديه .

وتعطي الجمل ذات الكلمتين معنى ربما ينقصه البناء النحوي ومع ذلك فإنه يظهر تركيبة لغوية تقترب من البناء الصحيح . يبدأ الأطفال في عمل نقلة من الجمل البسيطة إلى الجمل الأكثر تعقيدا أحيانا بين عمر 3 – 2 سنوات ومع تزايد المفرادات فإن طول الجمل يتزايد ، وأيا كانت اللغة التي يتحدثها الطفل فإن الكلمات الأولى تتضمن غالبا الأحرف الساكنة أي تلك التي يكون اللسان عند نطقها في مقدمة الفم وكذلك الأحرف المتحركة التي تأتي من خلف الفم عندما يكون مسترخيا .

وجانب الارتقاء اللغوي المبني على فهم معنى الكلمة في الارتقاء يكون بطيئا فالطفل يصنف الأشياء والناس والأحداث في فئات مبينة على مقارنتهم على جوانب التشابه والإختلاف ولأن خبرات الأطفال محدودة فإنهم يميلون للتركيز على جانب واحد للشئ . في نفس الوقت يقعون في أخطاء تتعلق بالتصنيف ويسمى ذلك التعميم المفرط وهو نمط من سوء التصنيف التي تتضمن معنى عريضا للكلمه عن استخدامها المعتاد مثلا الطفل الذي يعرف أن الكرة مدورة يركز على جانب مفرد ويسمى الأشياء الأخرى المدورة كرة وهناك جانب آخر في المراحل المبكرة لاستخدام اللغة يسمى التبسيط و يشير إلى استخدام مفرادات كافية لتحمل رسالة بدون أن تكون صحيحة في تكريبها ، مثلا عندما يرغب الطفل في الثالثة من عمره في اللعب في الحديقة فإنه يقول لأمة ((أذهب الحديقة)) ومع الوقت فإنه سيتعلم إضافة أداة تعريف وحروف جر وكذلك الأجزاء الأخرى الضرورية لتكوين جمل صحيحة نحويا مثلا ((أنا أريد أن أذهب وألعب في الحديقة)) وأغلب الأطفال يكونون ناجحين تماما في السيطرة على هذه الإضافات الضرورية لتكوين جمل صحيحة . ومع الوقت يدخلون المدرسة التي يعتادون فيها على الفهم الجيد ليس فقط لقواعد لغاتهم ولكن أيضا للتكوينات السائدة والغير معتادة في اللغة والتي تختلف في نطقها عن طريقة كتابتها ، وفي اللغة العربية يجد الطفل صعوبة في التنبيه وجمع التكسير .

فاعلية استخدام القصة الحركية على النمو اللغوي :

يتميز الطفل بخصائص الخيال والإبداع لتحقيقه فيها مالا يستطيع تحقيقه في الواقع ، ومن هنا كانت القصة الجميلة مطلب الأطفال يميلون إلى الاستمتاع لها ومتابعة جريان حوادثها والإندماج معها مع ما تتضمنة من أفكار إلى الحد الذي يقومون بتقمص شخصياتها وإختبار خبراتها من

خلال المواقف والأحداث المتضمنة بها ، وبجانب كون القصة مبعث النشاط الحركي والعقلي والوجداني لطفل فإنها أيضا تكون مجالا لتعلم واكتساب اللغة . ونظرا لحب الأطفال لسماع القصص وشغفهم بها احتلت القصص الحركية موقعا هاما في برنامج الأنشطة الحركية برياض الأطفال حيث توفر فرص متنوعة لنمو الخيال واكتساب القيم والمفاهيم والتعبير عن النفس من خلال الحركات الأساسية المصاحبة للكلمة كالمشي والجري .

ويرتبط النمو الحركي للطفل إرتباطا وثيقا بنموه اللغوي فكل منهما يتوقف الاستعداد والنضج على خبرات الطفل الشخصية بالبيئة التي حوله . وكلما أتسع المحيط الذي يعيش فيه الطفل نتيجة نموه الحركي كلما زادت فرص إتصاله وتعامله مع الآخرين وبالتالي ينمو محصوله اللغوي لأن اللغة هي وسيلة الإتصال والتفاهم والتعبير عن النفس ، و يمر النمو اللغوي للطفل بأقصى سرعة له خلال مرحلة ما قبل الدراسة فهو يستطيع أن يكون صور عقلية لكثير من الأشياء ويعطيها أسماء ويعرف فوائدها وطرق استعمالها كما عرفها من خلال خبراته السابقة وبإتصالة بمن حوله والتفاعل معهم .

وتلعب القصص دورا هاما في النمو اللغوي للطفل فهي تكسبة العديد من الكلمات الجديدة من خلال سرد واسترجاع أحداثها ، ذلك لآن القصة تعتبر مصدرا هاما من مصادر المعارف العامة للطفل فهي تبصره بأنماط متنوعة من تجارب الحياة وخبرات الأخرين وتقنن العلاقة بينه وبين غيره من المخلوقات وذلك لتعدد مجالاتها سواء العلمية التاريخية الدينية والترفيهية متخطية في ذلك عامل الزمان والمكان . وهناك أمور يجب مراعاتها عند استخدام القصص للإستفادة المثلى في نمو الطفل اللغوي وهي : -

1) استخدام قصتين أو ثلاثة على الأكثر حتى لا يفقد الأطفال عامل التشويق .

2) عدم استخدام التناغيم الصوتية أثناء القاء القصة حتى لا يشتت انتباه الطفل فتضعف لديه القدرة على الاستماع .
3) استخدام كلمات معروفة للطفل دون محاولة إضافة بعض الكلمات الجديدة لقاموسه اللغوي .
4) إتاحة الفرصة للأطفال لإعادة رواية القصة مصحوبة بالحركات التعبيرية حتى يتواصلوا مع الآخرين وكذلك ينموا محصولهم اللغوي .

وتطبيق هذه المعايير في استخدام القصة من شأنه أن يسهم في نمو الطفل اللغوي من خلال نشاط محبب لنفسه كالقصة .

التمييز السمعي وعلاقته بالنمو اللغوي :-

من العوامل الأساسية التي لها تأثير سلبي على النمو اللغوي للطفل هو حدوث ضعف أو عجز في الإدراك السمعي للطفل ومن هنا جاءت أهمية دراسة كفاءة التمييز السمعي للأطفال وعلاقته بالنمو اللغوي . وهكذا فإن اكتشاف العوامل المسببة للإضطرابات والتعرف على مواطن الخلل في الإدراك السمعي يعد من المراحل الأولى لتقويم أي عجز يمكن أن يؤدي إلى صعوبات في التعلم أو على الأقل تخفيف أثرها .

ويعتمد الإكتشاف الصحيح للعجز على وجود الإرادة المناسبة للتعرف عليه ، ومن هنا تبرز أهمية بناء أدوات مناسبة تقوم على أسس نظرية واضحة تتعلق بالنمو اللغوي وتركز على البعد الإدراكي لهذا الجانب . وفي إطار البحث عن الأسباب الكامنة وراء الأخطاء اللغوية كما تظهر على المستويات المختلفة للغة ، فإن تحديد المشكلة اللغوية يعتمد على دقة تحديد المؤشرات الخاصة بها والتعرف على طبيعة هذه المؤشرات من ناحية الثبات أو الإستمرار . ولهذا لابد من توافر السمع السليم للأصوات اللغوية

كي يستطيع الطفل التعرف على النطق السليم وتقليده ، كما أن إدراك الكلام يعتمد على القدرة على التمييز بين الأصوات ، والأطفال يقعون في أخطاء لغوية بالنسبة لما يسمعونه فينطقونه خطأ فيخلطون بين الأحرف .

ومن هنا تأتي أهمية اكتساب مهارة التمييز السمعي في تحقيق النجاح في القراءة ، فالطفل لا يستطيع أن يتعلم نطق كلمة ما بطريقة صحيحة إلا إذا سمعها بطريقة صحيحة والطفل لا تظهر في منطوقاته التمييزات الصوتية التي لا يقدر على سماعها أو تحديدها حيث لا يستطيع أن يربط بين الصوت الصحيح والزمن المبدئي الصحيح ، وهناك علاقة موجبة بين السمع والفهم وأن الفهم عن طريق السمع أكبر درجة من الفهم عن طريق القراءة في مراحل التعليم الأولي ، وأن دور القراءة البصرية في تحديد القدرة القرائية يتضح دوره في المراحل المتقدمة .

5

ومن ثم فإن إختلال القدرة اللغوية الاستقبالية من إدراك وتمييز وتبويب واستيعاب - للمثيرات اللفظية يؤثر في النمو اللغوي للطفل ويؤدي إلى اضطرابات تراكمية تتمثل في الإفتقار الخطير إلى المفرادات والجدب في المفرادات التجريدية وربما في المفرادات العينية وصعوبة استخدام الكلمات المستعملة في التفكير وتطوير المفاهيم ، وتصبح المفاهيم محدودة لديه وتضطرب أنماط التفكير عنده وتقل قدرته على التعليل التجريدي ، ويجد صعوبة في اكتشاف الظلال الفارقة بين المعاني وفي تصنيف ما يرى ويسمع وفي تنظيم أفكاره بهذا الخصوص فيصبح من فئة العاجزين عن التعلم .

اكتساب الطفل للمفرادات اللغوية : -

1) الألوان والأشكال :-

لا يستطيع الطفل قبل الثانية والنصف تمييز الألوان والأشكال المختلفة

ولذا من المستحيل أن يتعلم كلمات مثل أبيض وأصفر وأحمر ، أو مثلث ومربع ودائرة قبل بلوغ السن التي يستطيع فيها تمييز الألوان والأشكال التي تدل عليها وتكرارها قبل السن المناسبة لا يجدي ، لا لصعوبة لفظ هذه الكلمات بل لعدم وصول الطفل إلى مرحلة النضج التي تسمح له بتمييز الألوان والأشكال .

والطفل يكتسب المفردات الدالة على أشياء متحركة أو ذات خصائص تجلب الإنتباه (كالنور) قبل المفردات الدالة على أشياء ثابته أو أشياء لا تجلب الإنتباه ومن هنا يتعلم كلمات مثل كرة وكلب وسيارة وما شابهها مما يستعمل في محيطه اللغوي قبل أن يتعلم كلمات مثل حائط وسقف وصورة . بل أن اكتساب أسماء الألوان نفسها تتفاوت بتفاوت بروز هذه الألوان وسهولة ملاحظتها ، فهناك ألوان أساسية سهلة الملاحظة يتعلم الطفل أسمائها بسهولة أكثر من أسماء الألوان الأخرى مثل أن يتعلم الطفل الأبيض الأسود الأصفر والأحمر أسرع وقبل البني الرمادي والفضي والذهبي .

وما قيل عن الألوان يمكن أن يقال على الأشكال فهناك أشكال أساسية يمكن تمييزها أكثر من غيرها مثل (مربع - مستطيل - مثلث - دائرة) وبالتالي يسبق تعلم أسماء الألوان المختلفة من خلال بعض الأشكال الملونة وقد لوحظ تعلم الطفل الأشكال قبل الألوان .

2) المكان والزمان :

لا يدرك الطفل قبل الثانية أو الثانية والنصف مفهوم المكان ، ولا يدرك مفهوم الزمان قبل الثالثة أو الثالثة والنصف . ولذا فإنه لا يتعلم المفردات المتعلقة بهذين المفهومين قبل بلوغه السن المناسبة . ولأن إدراكه مفهوم الزمان يتأخر عن إدراكه مفهوم المكان ، مثال على ذلك فإن الطفل يتعلم أين قبل أن يتعلم متى ويتعلم هنا وهناك قبل أن يتعلم أمس وغدا .

3) الصفات :

قد يبدو للكثيرين أنه لا فرق بين صفة طويل ونظيرها قصير ، أو بعيد ونظيرها قريب أو عال ونظيرها منخفض ، أو عميق ونظيرها ضحل ولكن واحدة من كل زوج من الصفات السابقة أساسية أكثر من نظيرها وبالتالي تكتسب بسهوله أكثر . والكلمات الأربعة الأساسية من بين الكلمات السابقة هي طويل وبعيد وعال وعميق ، ولذا تكون أسبق في الدخول في لغة الطفل من نظيراتها .

خصائص لغة الطفل في مرحلة ما قبل المدرسة :

تتميز لغة الطفل في هذه المرحلة بعدة صفات هي : (ليلى كرم ، 1989)

1) استخدام الأسماء بنسبة 74.6% يليها الأفعال بنسبة 21.9% يليها الحروف بكافة أنواعها والصفاة والضمائر بنسبة 3.5% . وجاءت نتائج دراسة (علي عبد الواحد) بدون تاريخ تؤكد على أن درجة النمو الفكري في بداية مراحلها العقلية تتيح له فهم الكلمات الدالة علي أمور حسية وبما يسميه اللغويون أسماء الذات . فإذا نما تفكيره أمكن أن يدرك مدلولات الكلمات المعبرة عن أمور معنوية وحينئذ تظهر في لغته الأفعال الدالة علي الحدث والزمان والصفات الدالة على معنى . وتظهر الحروف والروابط في نهاية مرحلة ما قبل المدرسة حيث أنها أدق أنواع الكلمات .

قسم وليم ستيرن (Stern، 1981) مراحل النمو اللغوي إلى مراحل ثلاثة :

- المرحلة الأولي : هي مرحلة المادة وهي التي تظهر فيها الأسماء .
- المرحلة الثانية : هي التي تظهر فيها الأفعال وتسمى «مرحلة العمل» .

- المرحلة الثالثة : تسمى «مرحلة العلاقات » والتي تظهر فيها الحروف والروابط . (علي عبد الواحد ، 1993)

2) استخدام الكلمات والألفاظ التي تعبر عن معاني ومفاهيم مجردة بنسبة 7.7% . ويرجع انخفاض نسبة الكلمات المجردة في لغة الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة إلى المستوى العقلي الذي يعمل عنده أطفال ما قبل المدرسة . حيث بينت نتائج بياجية أن الأطفال عند الأعمار من 2 إلى 7 سنوات يعملون عند مستوى ما قبل العمليات . لذلك فالتركيب العقلي لهؤلاء الأطفال يفتقر للعمليات المعرفية اللازمة للتعامل مع الأشياء المجردة الغير محسوسة .

3) تتركز لغة طفل ما قبل المدرسة حول الذات حيث تقترب بنسب 56% في عمر 3 إلى 6 سنوات . مع نمو الطفل وزيادة عمر الطفل الزمني تنخفض نسبة تمركز الحديث حول الذات إلى 47% من سن 5 إلى 6 سنوات حيث تزداد نسبة الحديث المكيف للجماعة والمجتمع .
وذلك يتفق مع دراسات بياجيه التي تدل على أن 54% - 60% من كلام الأطفال في سن 3 الي 5 سنوات يكون مركزا حول الذات .

مراحل ما قبل القراءة :

أ . مرحلة التناول باليد (ماريون مونرو ،1961)

يبدأ ظهور هذه المرحلة في العام الأول من حياة الطفل حيث يظهر إهتمام عابر بالكتب والمجلات والجرائد . يكون إهتمام الطفل بها لمجرد المرح واللعب . وقد يلفت إنتباه الطفل براقة الألوان في هذه الكتب والمجلات . الطفل في المرحلة لا يعير إهتماما يذكر بالكتابة .

ب . مرحلة الإشارة إلي الصورة :

تظهر على طفل الخامسة عشر شهرا إهتمام بالغ بالكتب والقصص التي تحتوي صورا وألوانا .

لايعير الطفل في هذه المرحلة أي إهتمام بالكلمات المكتوبة أسفل الصور .

ج . مرحلة تسمية الأشياء :

5

عندما يصبح الطفل في الشهر الثامنة عشر من عمره فإنه يبدأ باستخدام الكلمات للتعليق على الصور في الكتب والقصص . ذلك يساعد الطفل على زيادة حصيلته اللغوية لتنمو من استخدام الكلمات والتعليقات البسيطة إلى الإجابة على الأسئلة التي تدور حول محور هذه التعليقات اللغوية . تقتصر قراءة الطفل في هذه المرحلة على إصدار الأصوات التي تتناسب مع الصور والتي يقع بصره عليها . بالاضافة إلى إدراك الطفل لإتجاه الصورة وعدم الإهتمام بالكتابة المتعلقة بها .

د . مرحلة حب القصص القصيرة البسيطة :

عندما يصل الطفل إلى تمام عامين من عمره يزيد شغفه بالكتب مع بداية تلفظة بكلمة «قراءة» للإشارة إلى الكتب المفضلة لديه . ومما يزيد من حصيلته اللغوية حفظ أسماء الأشياء التي تعبر عنها الصور والتي في الواقع يجهلها ولكن تعلمها من المحيط البيئي الذي يعيش فيه . يميل الطفل أيضا في هذه المرحلة إلى الإصغاء لسرد الراشدين لقصة أو سلسلة من الصور التي يجمعها موضوع واحد والتي تكون مصحوبة بالحركة والتي تتغير مع تسلسل الحوار . يتمكن الطفل بذلك من خلال الحصيلة اللغوية التي لديه أن يكون عنوانا للقصة . يبدأ الطفل في إدراك وملاحظة الحروف المرادفة للصور .

هـ . مرحلة البحث عن المعاني :

في عمر العامين والنصف تبدو الصور والقصص بالنسبة للطفل كأنها أشياء حقيقية . فهو قادر علي أن يعبر عاطفيا تجاه شخصيات القصة مثل تقبيل شخصيات القصة أو لكم الشخصيات الشريرة فيها . ويظهر الطفل إهتماما متزايدا بالكلام الذي يسرد عليه ويتأثر بالأصوات ويحفظ العديد من الأغاني . بالإضافة إلى ذلك يزيد إهتمام الطفل بالكتب التي تحتوي علي المعلومات مثل معلومات عن الطيارة أو الحيوانات المتنوعة . ويحفظ الكلمات من الكتب التي تحتوي علي كلمات هجائية بحروف كبيرة مع عدم وعي الطفل بمعني هذه الحروف .

و . مرحلة سرد القصص وملاحظة الحروف :

عندما يصل الطفل إلى سن الثالثة من العمر يصبح قادرا على الاستمتاع بالكتاب وتمثيل الشخصيات الموجودة فيه وتصبح وقائعها مثلما تحكي عليهم . يستطيع الطفل أيضاً تعلم الجمل المصاحبة للصور مما يعطيه القدرة على التطور بصورة سريعة في مجال إكتساب القدرة على تفسير الصور والقصص وتعليل الأحداث ووصف الأشياء التي تتضمنها الصور .

بعض الأطفال في هذه المرحلة قادرين على سرد قصة من الخيال تحوي حادثتين أو ثلاثة بصورة مترابطة . يميز الطفل هنا ايضاً بعض الحروف التي تحويها الكلمة أو حروف أسماؤهم .

ط- مرحلة التمييز بين ما هو حقيقي وما هو خيال :

في الرابعة من العمر يبدأ بالتمييز والفصل بين الخيال والواقع ويظهر حبه للكتب التي تحوي إما خيالاً أو حقائق بحيث يجد متعة كبيرة في كل مايثير الضحك وبخاصة الصور الهزلية والكتب التي تحوي معلومات تدخل في محور إهتمامه .

طفل الرابع وطفل الخامس من العمر يدركون العلاقة بين النص المطبوع اعتباره شيئاً يقرأ والقصة . يبدأ طفل هذه المرحلة بالتعرف على بعض الحروف الهجائية وينطقون أسمائها .

ظ- مرحلة الاستعداد للقراءة :

ميل الأباء والمعلمون إلى تعليم الطفل القراءة بمجرد إصدار الطفل الإهتمام بمعرفة الحروف والكلمات والذي يتم عادة في المرحلة العمرية السادسة والسابعة . ولكن من الأفضل الإبتداء بصقل مهارات القراءة عند التأكد من نضج الجانب المعرفي وإظهار الطفل الاستعداد للقراءة . حيث لابد أن تنشأ لدى الطفل القدرة على تذوق الكلمة المسموعة على اعتبار أن الكلمة هي وحدة اللغة المنطوقة . أن يعتاد الطفل على تسلسل الكلمات في إتجاهها التقليدي من اليمين إلى اليسار (للغة العربية) أو بالعكس (للغات أخرى) . لذلك لابد من أن يصل الطفل درجة كافية من الإستقرار الإنفعالي قبل القيام بعملية القراءة نفسها .

5

المهارات التي ينبغي توافرها لدى الطفل قبل أن يبدأ تعلم القراءة بالطريقة الرسمية : (سعد ، وإيمان ، 2002)

1 – اللغة الشفهية : اللغة المنطوقة هي مجموعة من الرموز يتفق عليها مجتمع ما . وهي الوسيلة الأولى لتواصل الطفل للتفاهم مع البيئة المحيطة به . بالإضافة إلى أنها تزيد الطفل وتكسبه ثقافة المجتمع الذي يعيش فيه والمعرفة لتوسيع وإثراء المجال اللغوي لدية .

والقراءة تبنى على أساس من المدركات اللفظية والقدرات اللغوية التي يملكها الطفل بذلك تعتبر القراءة مهارة من المهارات اللغوية وعملية تعلم القراءة تتلخص في الربط بين الرموز المكتوبة ومعانيها اللغوية (ماريون مونرو ، 1961) .

2 – التمييز البصري : هي القدرة على التفرقة بين الأشياء المألوفه والغير مألوفة من الصور والأشكال والجمل القصيرة والكلمات والحروف (Harris، & Edwards ، 1985) . فالقراءة تتطلب قدرة واستعداد بصري مثل التركيز البصري (سن الخامسة والسادسة) لفترات محدودة خاصة على الأشياء الدقيقة التي تبعد عن البصر مسافة قصيرة بدون إرهاق الطفل وتوفير الإضاءة المناسبة والجلوس المريح للطفل .

في مجال التعليم يجب على المعلم التركيز على تعليم الطفل الخطوات المبدئيه للربط بين اللغة المنطوقة واللغة المكتوبة والتي يجب أن تكون في مجال واحد من مجالات الرؤيه مثل مقارنة الأشكال أو الكلمات المكتوبة على السبورة فقط أو مقارنة الكلمات والأشكال من الكتاب فقط . دور برامج تنمية مهارات الطفل في التمييز البصري بتدريبات لصور وأشكال تكون مألوفه للطفل ثم تتدرج إلى تدريبات على أشكال وكلمات وحروف جديدة والتي تعتمد على تدريب الطفل على ملاحظة أوجه التشابه والإختلاف في الحجم والشكل والإتجاه واللون والوضع . ومن ثم الانتقال إلى التدريبات البصرية التي تعتمد على ملاحظة أوجه الشبه والإختلاف بين الكلمات والجمل القصيرة .

إن إدراك الكلمات في القراءة يتضمن عمليتين ، تركيز الإنتباه على المادة المكتوبة أو المطبوعة واستثارة الإرتباطات بينها والتي تساعد الطفل على تمييز كلمة أو مجموعة من الكلمات فيما بينها .

يمكن الإستفادة من اللغة العربية في وضع تدريبات للتمييز البصري حيث أن الحروف العربية تنقسم إلى مجاميع تتشابه من حيث الشكل القوصى (١٩٤٨) . كما في مثال (5) .

أ- ب - ت - ث - ن - ي - ف- ق - ك - ل .
ب- ح - خ - ع - غ .
ج- د - ذ - ر - ز - و .
د- س - ش - ص - ض - ظ .
هـ- م - هـ - أ

ويمكن تكوين مجموعات ثانوية مثل أزواج الحروف التي لا تتميز إلا بالنقط مثل مثال (6)

د ذ - ر ز - س ش - ص ض - ط ظ - ع غ - ف ق

3 - التمييز السمعي : وهي القدرة على ملاحظة أوجه الشبه والإختلاف بين العناصر الصوتية التي تتألف منها الكلمات .

فالطفل في مرحلة الروضة يمر بخبرات كثيرة تمكنه من التعرف على عالم الأصوات . فهو يسمع أصوات الطيور والحيوانات ويستمع إلى القصص والأغاني ويلاحظ ما بين القوافي من تشابه في الصوت . كلما زاد إتقان الطفل لملاحظة هذه الإختلافات والتشابهات لهذه الأشياء والاستمتاع بها زاد في استعداده للقراءة . يأتي بعد ذلك إلى تعلم أصوات الحروف والتي هي إمتداد للخبرات اللغوية التي تعلمها الطفل من البيئة . ينمو احساس الطفل بالتمييز بين الكلمات وحروفها دون أن يدرك أنها كلمات متناسقة قد تنتهي بحروف واحدة (الأناشيد والأغاني) .

مهارات القراءة في الطفولة المبكرة (عبدالرحيم صالح ، 1990)

تعود أهمية القراءة في حياة الأطفال المدرسية لما لها من أثر عميق في نجاحهم في تعلمهم المدرسي ، اذ على قدر اتقانهم للقراءة يكون مدى

نجاحهم في تعلمهم المدرسي ، وهذا بالإضافة إلى ما للقراءة من أثر عميق في حياة الأفراد اليومية ، وحاجتهم لها في مساعدتهم على حل مشكلاتهم اليومية المتجددة ولمساعدتهم على التكيف مع العالم المتجدد المحيط بهم . والذي يتميز بتطور تقني متسارع ، وبإنفجار معرفي هائل ، وهذا ما يتطلب تحقيق الهدف التربوي بعيد المدى وهو تطوير التعلم الذاتي لدى كل فرد ، والمستمر طيلة الحياة ، وذلك تنفيذاً لقوله صلى الله عليه وسلم «اطلبوا العلم من المهد إلى اللحد «ولا يمكن تحقيق هذا الهدف بدون حب القراءة والشغف بها ، ومن هنا كان لابد من تعهد القراءة ، وغرسها في نفوس الأطفال منذ صغرهم بحيث يصبح حبهم لها ، وشغفهم بها طبيعة ثانية لديهم .

أهمية القراءة للفرد : -

لماذا يجب أن نعد أطفالنا للقراءة إعداداً جيداً؟ ومن الذي يحتاج القراءة في عالم الفيديو والكمبيوتر في المستقبل القريب؟ وهل مازال أطفالنا بحاجة للقراءة والاستمتاع بالكتب؟ الجواب : نعم ، فمازال النجاح في المدرسة - وفي الحياة فيما بعد يعتمد على القدرة على القراءة بكفاية ، فمن أجل أن يفهم الأطفال الرياضيات ، أو الدراسات الإجتماعية ، أو اللغات الأجنبية ، أو العلوم ، أو التفاعل مع الحاسوب ، لابد لهم من اتقان القراءة أولاً ، فهم يجب ألا يكتفوا فقط بحل رموز الكلمات المكتوبة ، وإنما يجب أيضاً أن يفهموا ما يقرأون من معلومات وتعليمات وأسئلة . وبغض النظر عن مدى مقدار استعمالنا لأساليب التعليم البصرية ، أو الضغط على الأزرار في الحاضر أو المستقبل ، فإن هذه الأساليب لا تزال تعتمد على فهم اللغة المكتوبة ، وأولئك الذين يستطيعون أن يقرأوا ، وأن يفهموا سجلات الماضي فمن المحتمل أن يكونوا أقل تكراراً لأخطاء الماضي ، ويتسع أفق تفكيرهم

في تحليل مشكلات الماضي ، وايجاد حلول لها ، والأطفال الصغار قد يكونون قادة المستقبل ، وكل من لا يمتلك منهم مهارات القراءة بشكل جيد ، فإنه سيحرم من مصدر قوة وثمين للنجاح في عالم الكبار .

فالقراءة تكسبنا القوة لفهم مختلف أوجه الحياة ، وأعظم ما يكون تأثيرها في حياتنا الشخصية ، فالقارئ الجيد يستطيع أن يبحث في الماضي عن إجابات لمشكلات هامة تعترضة في حياته ، وأن يتعلم عن العالم المحيط به ، وأن يتفهم أحاسيس الناس ، وتنبؤاتهم في المستقبل ، أو أن يحلق على أجنحه الخيال ، ويمكننا عن طريق القراءة أن نعبر عما في نفوسنا ، وأن نغير نمط حياتنا ، وطريقتنا في التفكير ، وفي وجهات نظرنا العامة والخاصة ، وحتى في أفعالنا . وبالطبع فإننا نتأثر بحيوية العالم الذي يمثله التلفاز ، ولكن صور التلفاز تتغير بسرعة ، ففي غمضات عين قليلة قد يتوفى أفراد سفن ، وتنشب حروب ، وفي هذه اللحظات لا نستطيع أن نتوقف ، وأن نتأمل في معاني هذه الأحداث وحتى فإن هذه الأحداث المصورة لا تكشف عما ورائها من دوافع وأسباب أدت إلى حدوثها ، وذلك لأن الزمن يحكم الصور ، فهي لا تقدم أكثر من الوقت الذي تلتقط فيه ، فحتى نعرف أكثر عنها يجب أن نقرأ المزيد عنها ، وإلا نتوقف عند حد مشاهدات صور الأحداث .

الاستعداد للقراءة : الخطوة الأولى الممهدة للقراءة :

بعد سنوات من البحث في كيفية تعلم الأطفال القراءة تبين أن أفضل أسلوب لترسيخ النجاح هو الإستمرار في القراءة على المدى الطويل هو إغناء تعلم الطفل في مرحلة ما قبل المدرسة ، وأن إعداد الطفل للقراءة خطوة أولى أهم بكثير من تعليمهم القراءة الفعلية ذاتها .

5

وكما هو معروف فإن القراءة هي تفاعل باللغة المكتوبة للحصول على معنى ، وحتى يتم حصول ذلك لا بد من تكامل عدة مهارات ، ومن أجل غاية تحديد أهمية الاستعداد للقراءة يمكن إجمالها في جزءين رئيسين ، وهما : مهارات حل رموز الخط ، ومهارات الفهم ، فأما حل رموز الخط فيعني تحويل الحروف والكلمات المكتوبة إلى أصوات منطوقة ، فمن معاني القراءة نطق الحروف والكلمات المكتوبة . وأما الفهم فيعني إدراك معاني الحروف والكلمات المكتوبة ، بكل ما تنقله من مفاهيم وصور ، ومعلومات ومشاعر وجمال أو يأس .

ومهارة حل الرموز أسهل من الفهم ، حيث يمكن للقارئ أن يقرأ كلمات لا يفهم معناها ، فمثلاً كل من اللغة التركية القديمة ، واللغة الفارسية مكتوبة بالحروف العربية ، ويمكن قراءتها ولكن دون فهم معناها . ويمكن أن يتعلم الأطفال مهارات حل الرموز الشاملة في سلسلة من الخطوات المخطط لها .

وأما الفهم فيتطلب مهارات مصقولة عديدة كما يتطلب تعريض الطفل إلى خبرات غنية بتوجيه من الكبار إلى حد كبير ، وتشجيعه على أن يسأل وأن يستنتج ، وأن يتعرض للوقوع في الصواب والخطأ وإدراك أخطائه ، كما يتطلب الفهم من الطفل أن يتزود بمهارات تعينه على اكتساب خبرات جديدة ، وفوق ذلك كله يتطلب الفهم إمطار الطفل باللغة وتعويده على أن يألف الكتب والقصص منذ أيام مهده والاستمرار في ذلك في مرحلة طفولته ، كل ما سبق ذكره من متطلبات الفهم يساعد على إثراء فهم الطفل وتزويده بالاستعداد الجسمي والإنفعالي والعقلي والإجتماعي للقراءة بشكل ناجح .

لقد أجريت دراسات عديدة طولية لتحديد مدى استفادة الأطفال من القراءة في حالة إجبارهم على تعلمها في وقت مبكر من أعمارهم بدون استعداد لها ، وقد كشفت هذه الدراسات عن أن هؤلاء الأطفال لايحققون نتائج جيدة ، فقد يبدون تحسناً في البداية ، ولكن الطفل المماثل لهم الذي يتلقى الاستعداد للقراءة ويتأخر عنهم في التعلم ريثما يتم استعداده لذلك بشكل جيد سرعان ما يلحق بهم . ثم يتفوق عليهم . ويوجد دليل قوي على أن الأطفال الذين يتعلمون القراءة قبل أن يبلغوا السن المدرسي فإنهم يفقدون المتعه في القراءة ، ولا يقرأون إلا تحت وطأة الحاجة للقراءة ، والأهم من ذلك فإن الطفل الذي يحصل على اعداد للقراءة بشكل غني ولمدة كافية تتولد لدية الرغبة والحماس للقراءة المستقلة أكثر من الطفل الذي يتعلم القراءة في سن السادسة دون الحصول على استعداد غني للقراءة . ولقد كشفت دراسات عديدة عن الأطفال الذين يتعلمون القراءة وهم في عمر خمس سنوات فإن جميع مهارات القراءة التي يكتسبونها خلال سنتهم الدراسية على الأغلب ما يفقدونها خلال العطلة الصيفية .

إن الطفل الذي يتعلم القراءة بعد أن يتعلم الاستعداد للقراءة بشكل كلي يتعود عادة تدوم لدية خلال حياته المدرسية وما بعدها ، وأما الطفل الذي يدفع للقراءة ، أو لم يتعلم أساساً غنياً للقراءة ، وأن تأخر في تعلم القراءة ، فإنه لا يقرأ عادة إلا عند اضطراره للقراءة ، ولا يتعود عادة القراءة طيلة حياته ، لذا على المربين والآباء أن يركزوا على إكساب أطفالهم القيم طويلة المدى وهم يستمتعون بالعمل معهم .

أول وأفضل معلم للطفل :

يوجد عامل آخر هام يدعو إلى الإصرار على الاستعداد الجيد للقراءة

5

أكثر أهمية من التعليم الفعلي للقراءة ، وهو أن التعلم الأول للطفل بشكل عام إنما يحصل في المنزل عن طريق والديه ، أو أحدهما ، وهنا يمكن أن يجد أفضل استعداد لقراءة ، وبالنسبة لمعظم الآباء فإنهم يقدمون هذا الاستعداد لأبنائهم جيلاً بعد جيل دون أن يعرفوا ذلك .

ولا بد للآباء من الاسترخاء في أداء مهمة إعداد أطفالهم للقراءة ، وألا يندفعوا في إحداث تغيير لدى هؤلاء الأطفال في وقت قصير ، وتزويدهم بآليات القراءة ، ودفعهم إليها قسرا ، وحتى الأطفال الذين يمكنهم أن يقرأوا الكلمات والحروف في وقت مبكر من أعمارهم ولايزالون بحاجة ماسة إلى نفس النوع من خبرات الاستعداد مثل الأطفال الآخرين الذين لا يزالون لم يقرأوا بعد . ونحن بحاجة لأن نقدم ما هو ملائم لكل مرحلة تطور الطفل في هذا المجال . ويوجد الكثير من الأنشطة التي يمكن للآباء والمربين إتاحة الفرص لأطفالهم ممارستها من أجل إعدادهم للقراءة ، وتوجد أنشطة خاصة لكل مرحلة يمكن أن تساهم في الاستعداد للقراءة ، والآباء بالإضافة إلى مربي مرحلة الطفولة المبكرة هم أفضل المؤهلين لتزويد أطفالهم بها .

والأساس الذي ينبغي أن يقوم عليه تعليم القراءة هو أن سنوات ما قبل المدرسة يجب أن تكون فترة إغناء للاستعداد للقراءة ، والنتيجة النهائية المراد تحقيقها هي أن يصبح الطفل قارئاً جيداً ، ومتحمساً للقراءة ، ومتمكناً منها .

*** معرفة لغة تعليم القراءة :**

قد يغالي الذين يعملون مع الأطفال الصغار في تقدير مقدار ما يعرفه أطفالهم ، أو قد يبخسونه حقه ، والمغالاة في تقدير فهم الأطفال للكلمات التي تستعمل في تعليم القراءة تكاد تكون شائعة ، وتظهر واضحه في

استعمال مصطلحات غير مفهومة لدى الأطفال ، أو مفهومة بقدرغير كاف ، ويمكن الإشارة إلى نتائج ذلك بالإيضاحات التالية :

ففي روضة ما كتبت المعلمة على السبورة كلمتي : (كلب قط) ، ثم بعد ذلك سألت الأطفال : «كم كلمة كتبت؟ !! . فأجاب الأطفال بحماس «خمس كلمات» وهذا يبين الخلط بين معنى« كلمة وحرف »حيث أن الأطفال عدوا حروف الكلمتين .

5

وفي غرفة صف أخرى يشغلها الأطفال الذين تبلغ أعمارهم أربع سنوات كانو يتلقون تمرينات خاصة بالتميز البصري ، وكانت المعلمة تضع بطاقات كلمات في جيوب لوحة ،ثم تطلب من الأطفال المتجمعين في جماعة صغيرة أن يحددوا كل كلمتين متماثلتين ، وقد سار النشاط سيرا جيداً حتى أشارت المعلمة إلى بطاقة تعرض كلمـة (الإثنين) وطلبت من الأطفال أن يجدوا كلمة مثلها على السبورة ، وفي بداية صباح ذلك اليوم كانت المعلمة قد كتبت على السبورة اليوم والتاريخ ، وكان ذلك اليوم هو الإثنين ، ثم قرأت التاريخ واليوم ، كانت ناقشت الأطفال في معنى (يوم الإثنين) وإسم يوم أمس ، ويوم غد ، وكانت المفاجأة أن حدث عكس ما كان متوقعاً ، حيث لم يستطع أحد من الأطفال الإشارة إلى الكلمة المماثلة التي على السبورة ، وبعد تحليل الوضع ومعرفة السبب زال الاستغراب من فشل الأطفال في ابداء الاستجابة الصحيحة ، فعلى الرغم من نجاحهم في العمل السابق كانت كلمة (الإثنين) قد كتبت على السبورة بحروف بيضاء وكبيرة بينما أن الحروف التي على البطاقة كانت سوداء وأصغر من الحروف التي على السبورة وتبين أن الذي كان الأطفال بحاجة إلى تعلمه هو معنى مفهوم «متشابه» ومفهوم «مختلف» مطلقاً على الكلمات المكتوبة في أماكن مختلفة وبحجوم مختلفة ، وألوان مختلفة .

وعلى الرغم من الأهمية المباشرة لمعاني الكلمات التي تبرز في التعليم ، فإنها ليست شيئاً يمكن تعليمه في درس معين ، في يوم معين ، وبدلا من ذلك فإنها يمكن أن تفهم بشكل دقيق إلى حد كبير ، وذلك بالتدريج والتعزيز بأمثلة كثيرة جداً .

وفيما يلي بعض المصطلحات التي تستعمل على الأغلب في تعليم القراءة :

- كلمة ، حرف ، الحرف الأول ، الحرف التالي ، الحرف الأخير ، والحرف السابق .
- مجاور ، بجانب ، قبل ، بعد ، بداية ، نهاية ، أمام ، خلف ، أخير ، أول ، يمين ، يسار .
- سطر ، السطر الأعلى ، السطر الأخير ، متشابة ، مختلفة ، فوق ، تحت ، أعلى ، أسفل .

مهارات القراءة للأطفال الصغار :

القراءة كما هو معروف عبارة عن تفاعل مع اللغة المكتوبة للحصول على معنى ، وهي سلوك معقد يتضمن تكامل عدة مهارات ، فعندما نقرأ نستعمل مهاراتنا الخاصة بما نعرفه عن اللغة ، وعن العالم ، والعلاقات الخاصة بين ما هو مطبوع ومنطوق ، أهم هذه المهارات أو الإستراتيجيات التي تساعد على تخطيط الأنشطه التي تؤدي إلى اكتساب هذه المهارات .

مهارة استخدام السياق كمشير لما يقوله الكلام المطبوع :

لا يعتمد الذين يقرأون بطلاقة فقط على قدرتهم في قرأت الكلمات كلمة كلمة ، فهم يواجهون كلمات كثيرة وهم يقرأونها لا بالنظر ولا بلفظها جراً . تأمل المثال التالي الذي يتضمن قراءة القطعة التالية وملئ الفراغات التي فيها ، وفكر في الأسباب التي دعتك لإختيار الكلمات التي ملأت بها الفراغات :

«تلبدت السماء بـ . . . . ثم أبرقت و . . . .
وسرعان ما ابتدأ هطول . . . . وأشتداد هبوب . . . .
عاتية وسيطرة على الرعب على الأطفال الصغار ، فقال لهم والدهم : لا .
. . . . نحن في مكان . . . . ولن يطالكم
أي . . . . وأنتم داخل . . . . »

بعض الكلمات تكون معقولة بسبب معناها ، فالبرق والرعد يرتبطان معاً ، ونحن نتعلم الإرتباطات بين الأشياء من خلال الخبرة . ويتم إدراك معاني بعض الكلمات بحسب مواقعها في الجمل اللغوية التي تتضمنها . وهذا يشير بوضوح إلى أن القراءة تتأثر بالخبرة العامة المكتسبه عن العالم ، وعن اللغة المنطوقة وخاصة التطور اللفظي وسيتم فيما يلي بيان تطور المهارات اللفظية للأطفال والأساليب التي تكشف عن مدى هذا التطور .

أهمية التطور اللفظي للاستعداد للقراءة :

أي لماذا يوجد للكلام الشفوي ، ولإمتلاك حصيلة مفرادات لغوية جيدة أهمية كبرى للاستعداد للقراءة .

إن مهارة إدراك الطفل بأن الكلام المنطوق مرتبط بالكلام المكتوب فهي من المهارات الأساسية التي لابد منها لاكتساب الاستعداد للقراءة ، لأنه كلما ازدادت حصيلة مفرادات الطفل اللفظية ازداد احتمال تعرفة على المزيد من الكلمات المطبوعة المتنوعة . وبالإضافة إلى ذلك فإن المفرادات الكثيرة تزيد من قدرة الأطفال على التعبير عن أنفسهم بشكل صحيح وسلس بشكل طبيعي . وعندما يستطيع الطفل أن يعبر عما في نفسه في جمل يستطيع قراءة جمل مماثلة بدلاً من قراءتها كلمة كلمة ونظامنا اللغوي بجمال تعبيره ، وبقواعده القياسية ، وباستثناءته الشاذة المحبطة ، ينغرس جميعه بإحساسات الطفل عن طريق تطور اللفظ لدية .

والطفل الذي يمتلك حصيلة لغوية غنية يستطيع عند استماعه للقصص أن يركب جملاً ، ويتوقع أن كل جزء من القصة (أي أن كل جملة) ستقول شيئاً عن الموضوع الذي تدور القصة حوله ، أو أن هذه الجملة سوف تسأل سؤالاً ويتوقع أيضاً أن يكون للقصة بداية ووسط ، ونهاية ، ويدرك أن السير في قراءة القصة يبدأ من الصفحة الأولى حتى الصفحه الأخيرة منها ، وكل جملة ينبغي أن تقرأ من اليمين إلى اليسار ، ويلاحظ شكل المادة المطبوعة .

وعلاوة على ما سبق فإن الحصول على حصيلة مفرادات غنية يساعد الطفل في كتابته في المستقبل ، فالطفل الذي يستطيع أن يكتب يستطيع أن يقرأ والطفل الذي يعرف لغة غنية في مفراداتها ويستعملها يتحمس للقراءة والكتابة ، ويصبح شخصاً مثقفاً نتيجة ذلك .

أهمية تطور فهم الأطفال لما يرونه في الصور للاستعداد للقراءة :

حتى يمكن مساعدة كل طفل على حدة ، لابد من أخذ نظرة شاملة عن مدى استعماله لمهارات اللغة ، ومهارات العد في التعبير عما يفهمه مما يراه في الصور .

ويمكن استعمال المقترحات التالية كعامل مساعد في الكشف عن مدى تطوير قدرة الطفل في هذا المجال :

- يُعرض على الطفل بعض الصور التي تشمل بعض الأشخاص أو الحيوانات أو بعض الأشخاص أو الحيوانات في موقف نشاط معين ، ثم الطلب من الطفل أن يعبر عما يراه ، مثال ذلك ، قد تُعرض صورة طفلة تحمل قطة ، وطفلة أخرى تحمل كلباً ينبح على القطة ، وصاحبة القطة تحتج على ذلك ، أو تصرخ .

- ويطلب من الطفل أن يتكلم عما يراه في الصور ، وبغض النظر عما يقوله الطفل لابد من امتداحه ، وتشجيعه على الاسترسال في تحدثه عما يراه ، مع مراعاة عدم دفعه على الاستمرار في الكلام إذا أبدى علامات عدم الإرتياح .

وفيما يلي ثلاث استجابات نموذجية قد تشير إلى مقدار حصيلة الطفل اللغوية ، ومدى فهمه لما يراه في الصور :

1- قد يذكر الطفل فقط الأشخاص والأشياء : مثل أن يقول «هذه قطة ، وهذا كلب ، وهذه بنت «مثل هذه الاستجابة قد تشير إلى أن الطفل يرى الصورة كسلسلة من المفرادات المنفصلة ، بمعنى أنه لايوجد لديه مفرادات لوصف الأفعال التي تصدر عن فاعليها ، أو أنه غير مستعد بعد للتعامل مع المجرادات والمضامين المستنتجة من إدراك العلاقات بين الأسباب والنتائج .

2- قد يقدم الطفل وصفا بسيطاً للنشاط ، مثل أن يقول «الكب يقفز ، والبنت الأخرى تصرخ» قد يشير هذا التفسير البسيط إلى تحسن في قدرة الطفل على بناء الجملة ، ولكنه لايزال يصف الأنشطة كأنها غير مترابطة . وقد تشير هذه الإستجابة إلى الحاجة إلى تفسيرات أكمل في المحادثة اليومية لمساعدة الطفل على أن يرى العلاقات بشكل أفضل .

3- قد يقدم الطفل تفسيراً يقوم على إدراك العلاقات بين الأنشطة المصورة : مثل أن يقول الطفل : «يريد الكلب أن يطارد القطة» وصاحبة الكلب تقول له «لا ! إهدأ ياكلبي ، القطة خائفة جداً» وصاحبة القطة تصرخ على الكلب : «ابعد عنا ! اخرج من هنا !» مثل هذا النوع من الاستجابة يشير إلى أن الطفل يدرك العلاقة المتبادلة بين أفعال الفاعلين ، وردود أفعال بعضهم على أفعال البعض الآخر منهم ، ويعبر عن ذلك بطلاقة .

ومما تجدر الإشارة اليه هنا هو ضرورة الإنتباه إلى مايبديه الطفل من إقبال على هذا النشاط أو النفور منه ، فإذا ما لوحظ على الطفل علامات الملل أو عدم الإهتمام بهذا النشاط فينبغي عدم إجباره على مواصلة الاستمرار في ذلك .

كما ينبغي الإشارة إلى عدم قبول هذه المقترحات أو مايماثلها من مقترحات أخرى على أنها مقاييس تقيس بدقة وبشكل مطلق ما يراد منها أن تقيسه ، وإنما ينبغي أن ينظر إليها فقط على أنها تقدم المساعدة للمربي أو للطفل .

بعد ملاحظة استجابات الطفل التي يبديها عند مشاهدته لصورتين قد يمكن الحصول على فكرة عامة لقدرته في هذا المجال . وإذا كان المربي لا يزال غير متأكد من حالة الطفل في هذا المجال فيمكنه أن يحاول مرة أخرى باستعمال صور أخرى ، أو أن يطلب منه أن يتحدث عن الصور التي يشاهدها في كتب الأطفال .

فمثلا إذا كان مستوى استجابة الطفل يماثل ما هو موضح في المستوى الثاني المشار إليه اعلاه بمعنى أنه يعرف أسماء الأشياء التي في الصور ، ويسمى معظم الأفعال والاشياء بشكل صحيح على الرغم من أنه قد يخطئ مرة أو مرتين في ذكر أسماء الاشياء بشكل صحيح ، أو لا يشير اليها بأسمائها مثل أن يقول : «هذا الشئ بدلاً من الإشارة اليه بكلمة صحيحة» .

ما الذي على المربي أن يفعله الآن؟ : هل عليه أن يهئ مقرراً رسمياً لتعليم الطفل الكلمات؟ بالطبع لا ، ولأن الطفل يتطور بشكل طبيعي جداً ، وانه لا يوجد أي مبرر للقلق على هذا الوضع ، أو الاندفاع في اعداد تمرينات خاصة بذلك ، وكل ما يمكن عمله هو التوسع في ملاحظة لغة الطفل ،

وافكاره في محادثاتة اليومية ، ثم بعد ذلك يمكن التخطيط لتقديم المساعدة للطفل لتحسين مفرداته والتعبير عن استنتاجاته ، فمثلاً يمكن مصاحبتة في زيارة لبقالة ، والطلب منه التعبير عما يحبه من أشياء موجودة هناك وعما لايحبه من اشياء أخرى ، بالإشارة إلى كل سلعة على حدة ، والطلب أن يذكر إسم ذلك الشئ ، واستخداماته ، وتصحيح ما يخطئ فيه ، مثل أن يقول «هذا مربي تفاح» و «وهذه علبة سردين» و «وهذه علبة جبن» .

- ومثال آخر لمساعدة الطفل على التنبؤ بما سيحدث فلا بد من التيقظ للفرص التي تتاح في الحياة اليومية لإثارة الطفل للتحدث ، فمثلاً قد يلبس نعليه بشكل خاطئ ، وهنا يُطلب منه أن يتأمل شكل قدمية وشكل نعلية ، ثم يطلب منه أن يتكلم عما يكشفه بنفسه .

- يمكن مناقشته في التنبؤ بما سيحدث بتوجيه أسئله إليه : «ماذا يحدث لو ضربت الكرة الحائط ، أو ضربت كأس ما . . .» «إذا استمر الطفل في ضرب أصدقائه فماذا تظن أنهم سيعملون؟ وماذا سيفعل بعد ذلك؟ »

قواعد كتابة الكلمات ، وتجزئة الكلام ، ومقابلة الكلام المنطوق بالكلام المكتوب :

للكتابة على الورق خصائص فريدة بذاتها ، ولابد من أن يفهمها الأطفال حتى يتعلموا القراءة أولاً ، يجب أن يعرفوا أن الكتابة تسير من يمين الصفحة إلى يسارها ، ومن أعلاها إلى أسفلها ، ويمكن أن يكتسب الأطفال هذا الفهم بطرق عديدة ، ومنها ما يلي :-

1- رؤية الكتب وهي تقرأ من الأمام إلى الخلف .

2- رؤية قارئ القصة وهو يسير تحت الكلمات من اليمين إلى اليسار .

3- رؤية الكاتب وهو يكتب قصة يمليها عليه الأطفال ، ثم قراءتها لهم مع الإشارة بأصبعه إلى ما يقرأ .

4- رؤية الكبار وهم يشيرون بأصابعهم إلى ما يقرأونه من كلمات مكتوبه في البيئه المحيطة ، مثل الكلمات المكتوبة على غلاف علبة الطعام ، أو دواء ، أو مسحوق غسيل .

ومما تجدر الإشارة إليه هنا هو أنه لا تعود أهمية القراءة من الكتاب أمام الطفل إلى قيمة المادة المقروءة ، وسواء أكان لهذه المادة قيمة كبيرة أو ضئيلة فإن الطفل يتعلم من ذلك بعض النقاط الأساسية عن القراءة :

1- لكل كتاب بداية ونهاية .
2- تبدأ قراءة الكتاب من بدايته .
3- أثناء قراءة الكتاب تقلب صفحاته بعناية ، ولا تقلب أي صفحة إلا بعد قراءتها حتى نهايتها .
4- الخربشات السوداء الصغيرة التي تُقرأ على كل صفحة إنما هي كلمات منطوقة ، تقرأ هذه الخربشات في سطور من اليمين إلى اليسار .
5- الكلمة هي مجموعة من الخربشات القصيرة أو القليلة المتجاوزة ، ويفصل بين كل كلمة والكلمة التالية لها مسافة تزيد عن المسافات التي بين الخربشات التي تتكون منها الكلمة .

تجزئة الكلام ومقابلة الكلام المنطوق بالكلام المكتوب :

من أجل اكتساب مهارة تطبيق الكلام المنطوق على الكلام المكتوب يجب أن يتعلم الأطفال كيف تنتظم وحدات الصوت المنطوق بشكل كتابي على الورق ؛ وترتبط هذه المهارة بالقدرة على تجزئة الكلام إلى وحدات مثل الأصوات والكلمات وعلى الرغم مما يجده الكبار من صعوبة في إدراك هذه المشكلة لدى الأطفال ، إلا أن الأطفال الصغار لا ينتبهون في البداية إلى أن كل صوت في اللغة ينفصل عن غيره ، ولا يوجد في الكلام نفسه ما يشير إلى

وجود المقطع والكلمة . مثال ذلك ، توجد كلمات كثيرة ذات مقطع واحد لكن يوجد في الكلام نفسه مشير مادي يشير إلى الفروق بين هذه الكلمات ذات المقطع الواحد ، والكلمات ذات المقطعين أو الثلاثة مقاطع ، وإن وجدت مشيرات مادية فإنما هي قليلة ، فمثلاً عبارة (ما اسمك؟) تتكون من ثلاثة كلمات ، وتتجزأ إلى مقطعين في حالة تسكين حرف الكاف بسبب الوقوف عليه في آخر العبارة . وإن كلمة (الإسمُ) هي كلمة واحدة ، وتتجزأ إلى ثلاثة مقاطع عند تحريك الحرف الأخير منها بالضم .

5

وتبرز مشكلات أخرى على مستوى الصوت حيث لا يوجد إلا فرق مادي محسوس ضئيل بين لفظ المقطع ولفظ الصوت المتفرد في الكلمة الواحدة ، فمثلاً في لفظ كلمة (من) يوجد صوتان يشكلان مقطعاً واحداً . ويفترض أن يحل الأطفال المشكلة بضم هذين الصوتين معا في نطق كلمة (من) . ومهما يكن من أمر ، فإنه بدون أن يفهم الأطفال الأصوات الفردية وعلاقتها بالمقاطع والكلمات لا يمكنهم أن يفهموا ما يعملون (Savin 1992) . فالمشكلة ليست خاصة بالتمييز الإدراكي الحسي ، وإنما هي خاصة بمعرفة كيف يرتبط الكلام المنطوق بالكلام المكتوب معاً ، كما يكمن جانب من المشكلة في فهم الأطفال لما تعنيه الكلمات التي يستعملها الكبار ، مثل : (صوت ، حرف ، كلمة . . .إلخ) .

ما الخبرات التي تساعد الأطفال ما قبل المدرسة على تطوير هذا الفهم؟ من أين يجب أن نبدأ؟ حقيقة الأمر أننا لا نعرف بشكل أكيد ما الخبرة التي تساعد في هذا المجال فنحن لم نبدأ فقط إلا مؤخراً في معرفة أن تعلم القراءة يتضمن حل هذه المشكلات ، ومهما يكن ، فإنه توجد دراسات قليلة تقترح ما الذي يمكن عمله .

يبدو أن الخبرات بالكلام وحدها غير كافية لتعليم الأطفال تطبيق الكلام المكتوب على الكلام المنطوق ، فمثلاً تعلم الكلمات المقفاة ، أو الكلمات المتجانسة استهلالياً ، (أي الكلمات المتتالية المتشابهة في أصواتها الأولى) قد لا تحقق ما يفترض أن تحققه ، من حيث مساعدتها للطفل على أن يدرك أن الكلام قابل للتحليل إلى أصوات ينفرد كل منها عن غيره ، ومن ثم يمكن تمثيل هذه الأصوات في رموز كتابية (Savin 1992) وما يمكن أن يكون مفيداً للأطفال هو أن يروا الكلام المكتوب أو المطبوع ، وأن يحاولوا تطبيق الكلام عليه ، حيث أن الكلام المكتوب يساعد القارئ على فهم أن الكلمات تتشكل من أصوات ينفصل بعضها عن بعض ، وأن يحددوا كل صوت من أصوات الكلمة الواحدة (Ehri &Wilee 1979) .

ولكن كيف يمكن توجيه الأطفال بالضبط لإتقان هذه المهارة؟ من الضروري أولاً بالنسبة للأطفال أن يتعرفوا على بعض عينات الكلام المطبوع ، وتحديد ما تقوله هذه العينات ، وهي قد تحوي أسماءهم وأسماء أصدقائهم ، وأسماء أشياء مكتوبة أو مطبوعة متيسرة في البيئة ، وسطورا من لغة الأطفال الخاصة التي يستخدمونها في التعبير عن أوصافهم لخبراتهم ، حيث يقوم الكبار بكتابة هذه الأوصاف ، ويمكن أن يطلق عليها مادة لغة الخبرة ، كما يجدي في هذا المجال نفعاً استخدام سطور في كتب القصص المحببة للأطفال ، وهذان المصوران وهما : مادة الخبرة ، والقصص قد يكونان مهمان بشكل خاص لما يقدمة كل منهما من عينات متنوعة من الكلام المكتوب ، أو المطبوع بشكل يكفي لإثارة الأطفال للتفكير في كيفية إرتباط الكلام المطبوع (أو المكتوب) بالكلام المنطوق ، وهذا قد يستغرق وقتاً ، ويتطلب من الكبار أن يكرروا قراءة الكلام المطبوع للأطفال ليعرفوا بالضبط ما تقوله عينات الكلام المطبوع (أو المكتوب) ، ولأهمية

هذين المصدرين في هذا المجال سيتم فيما يلي تناول كل منها بشيء من التفاصيل .

مادة لغة الخبرة :

يمكن تعريف مادة لغة خبرة الأطفال بشكل ضيق بالقول بأنها لغة الأطفال التي يستخدمونها في التعبير عن خبراتهم الخاصة ، وكتابتها كما ينطقونها ، ويمكن توسيع التعريف بحيث يشمل أي مادة مكتوبة طويلة ، أو قصيرة خاصة بخبرات الأطفال والتي يكتسبونها داخل المدرسة أو خارجها ، وفي حالات تكون كلمات الأطفال الخاصة هي التي تصف الخبرات ، وفي حالات أخرى قد تكون الكلمات المستعملة في وصف الخبرة مشابهة للكلمات التي يستخدمها الأطفال في تعبيرهم ، ولكنها ليست هي بشكل متطابق تماماً ، وفي حالات أخرى قد تكون الكلمات التي تصف خبرات الأطفال هي من كلمات المعلمة ؛ والعنصر الحيوي والهام هنا هو أن يكون محتوي المادة المكتوبة مستمداً من تعبير الأطفال الذي يصف خبرات الأطفال ، سواء كان التعبير مستمداً من مجموعة منهم ، أم من فرد واحد منهم ، فالشرط هو أن يصف هذا التعبير خبرة مشتركة بين جميع الأطفال الذي تُكتب لهم لغة الخبرة هذه . وأما التفصيلات الأخرى ، مثل : هل ينبغي أن تقوم المعلمة بالتأليف؟ وهل يجب تغيير كلمات الطفل؟ فإنما يُحدد ذلك الهدف الذي يراد تحقيقه من استخدام هذه المادة .

المهام التربوية التي تحققها لغة الخبرة :

فيما يلي أبرز الفوائد التربوية التي تحققها لغة الخبرة :

1- إثارة رغبة الأطفال في تعلم القراءة .

2- تحقيق التعلم الفردي الملائم لكل طفل على حده .

3- إيضاح العلاقة بين اللغة المنطوقة واللغة المكتوبة .
4- إيضاح الإتجاه الذي تسير فيه الكلمات المكتوبة باللغة من اليمين إلى اليسار ، ومن الأعلى إلى الأسفل .
5- إيضاح أن نهاية السطر لا تعني دائماً نهاية الفكرة .
6- إيضاح قيمة اللغة المكتوبة في حفظ الأفكار والمشاعر .
7- تعليم معنى (كلمة) ووظيفة الفراغ ، أي المسافات ، في تحديد حدود الكلمة .

وكما هو صحيح بالنسبة لجميع المواد التعليمية فإن المواد المسماة «لغة الخبرة» هي وسيلة يمكن استخدامها لتحقيق هدف تعليمي أو أكثر ، وسيتم فيما يلي تناول كيف يمكن استخدامها في إيضاح إرتباط اللغة المكتوبة باللغة المنطوقة ، وفي تعليم معنى «كلمة» .

استخدم مادة لغة الخبرة في بيان الإرتباط بين اللغة المكتوبة واللغة المنطوقة :

عند دخول الأطفال المدرسة يكونون قد تعلموا اللغة ، ولكنهم قد لايكونوا قد تعلموا عن اللغة ، ومما هو مهم ولكنه غير مفهوم لدى كثيرين منهم ، هو أن ما يقال يمكن أن يُكتب ، ولا توجد مادة لرفع مستوى هذا الفهم أفضل مما تحققه الأوصاف المكتوبة التي يقولها الأطفال أنفسهم . يمكن أن تسأل المعلمة بقولها : «من يريد منكم أن يحدثنا عما حصل له عندما كان خارج المدرسة؟» ثم تسألهم : «لماذا يجب أن نكتب على السبورة كلمات كالتالية؟» . وذلك على الرغم من أن بعضا مما تكتبه لا يرتبط بسؤالها . وفيما يلي أمثلة مما قد يذكره الأطفال وتكتبه المعلمة أمامهم على السبورة :

كلمة : «لعبت بالكرة» نجمة : «صحوت من النوم على صوت الرعد» ، أنس «سأسقي الزرع بعد المدرسة» وفي وقت آخر يمكن أن تشجع

الأطفال على أن يتحدثوا عن صورة رسموها ، أو عن أي عمل عملوه ، أو عن أي شئ شاهدوه ، أو عن أي شئ يحبونه .

وينبغي أن يشاهد الأطفال المعلمة وهي تكتب مايقولونه ، ثم تقرأه لهم . ويمكن أن تستعمل المعلمة أيضاً إشارات المرور المكونه من كلمة واحدة لإيضاح أن اللغة المكتوبة ليست غريبة وغامضة كما يمكن أن تبدو في أول الأمر ، وقبل الخروج في مسيره خارج الصف ، تعرض المعلمة على الأطفال إشارتين مرتبطة كلا منهما بعصاً طويلة ، وهما الإشارة التي توضح «قف»وتكتب عليها كلمة (قف) ، والإشارة الأخرى التي توضح «سر» «وتكتب عليها كلمة (سر) ، وبعد تحديد هاتين الكلمتين تعطي المعلمة الأطفال الفرصة لقراءتها ، ثم تقول المعلمة للأطفال بأنها ستحمل إشارة «قف» عندما تكون هناك حاجة للوقوف ، وإنها سترفع إشارة «سر» عندما تريد منهم أن يسيروا مرة أخرى . وعلى الرغم من أن هدف هذا النشاط هو مساعدة الأطفال على إدراك إرتباط الكلام المكتوب بالكلام المنطوق إلا أن بعض الأطفال سيتعلمون قراءة كلمتي : «قف» و«سر» وهذا مثال يوضح أيضاً كيف يمكن تقديم فرصة تعلم القراءة .

تعليم معنى «كلمة» ، وبيان وظيفة الفراغ في تحديد حدود الكلمة :

لا بد من أن يركز تعليم القراءة وخاصة في البداية على نطق الكلمات كلمة كلمة ، والفصل بين كل كلمة وتلك التي تليها ، وما مثل الطفل في هذا المجال إلا كمثل أي شخص يستمع لأول مرة إلى لغة أجنبية عنه ، فإنه لا يستطيع تحديد الكلمات التي يسمعها كل كلمة على حدة ، وكل ما يسمعه هو سلسلة من أصوات الكلام المتتابعة ، وليس سلسلة من الكلمات التي ينفصل كل من عن غيرها بوضوح ، ولذا فإن بعض الأطفال يدخلون المدرسة وهم لايعرفون معنى

«كلمة» وبكل تأكيد لا يعرفون إنه توجد في الطباعة أو الكتابة فراغات أو مسافات تبين أين تنتهي كل كلمة ، وأين تبدأ الكلمة التالية لها ، ومادة لغة الخبرة القصيرة المكونة من كلمتين على الأقل تساعد هؤلاء الأطفال .

فمثلاً قد تقرر المعلمة في صباح يوم ماطر أن تستغل إهتمام الأطفال بالمطر وتوضح لهم معنى «كلمة» وكما هو واضح فإن عمل المعلمة هذا يقدم للأطفال فرصة تعلم قراءة كلمة «مطر» مع أن هذا ليس هو الهدف الرئيسي لهذا العمل ، وأثناء متابعة تعليقات الأطفال المثيرة عن صباح اليوم الماطر تضيف المعلمة بعض تعليقات من عندها ، وتقول : «هاأنتم تعرفون كثيراً عن المطر ، ولكن سأريكم شكل كلمة (مطر) عندما تكتب» وبعد أن تكتبها تقول : «هذا شكل كلمة مطر عندما تكتب » .

وفي صباح يوم ماطر تالٍ قد تقرر المعلمة تكرار ما كان قد وصف ، ولكن لتضيف إليه أيضاً . فقد تقول بعد كتابة (مطر) على السبورة : «لقد ذكرت لكم أشياء كثيرة وممتعه عن اليوم الماطر ، ودعوني أريكم كيف تبدو هاتان الكلمتان - يوم ماطر - عندما أكتبها : هذه الكلمة (وتشير إلى يوم) تقول «يوم» لاحظو كيف تبتعد يدي عن نهاية الكلمة الأولى عندما أبدأ بكتابة الكلمة الثانية وهي كلمة (ماطر) وعندما تكتب المعلمة الكلمة الثانية ، تقول : «لقد تركت مسافة بين الكلمتين ، فأنا كتبت الآن كلمتين وليس كلمة واحدة ، ماذا تقول هاتان الكلمتان؟» ثم تقرأ المعلمة كلمتين للأطفال وتطلب منهم أن يرددوا قراءتها ، «يوم ماطر» .

وفيما يلي مثال آخر لإيضاح كيف يمكن للمعلمة أن تستغل إهتمام الأطفال بأي موضوع آخر لتحقيق أهدافها في هذا المجال . ولنأخذ هنا مثال إهتمام الأطفال بالنباتات وأوراقها وأزهارها وثمارها . ففي فصل الربيع قد يجمع

الأطفال خارج غرفة الصف مجموعات من النباتات أو أزهارها ، أو أوراقها ، أو ثمارها عندما تثمر ، وعندما يرجعون إلى غرفة الصف يتفحصون ما جمعوا ، وتسألهم المعلمة أسئلة عن المجموعات التي جمعوها ، مثل : «ما ألوانها؟» «ما ملمسها؟» «هل أشكالها متماثلة؟» «كيف نستعملها؟» «ماذا نستطيع أن نقول عنها؟» وماشابه من أسئلة ترى المعلمة أنه من المناسب طرحها ، وأخيراً تنتهي مناقشات الأطفال إلى وصف مكتوب لمشاهداتهم وتكتبه المعلمة على السبورة ؛ كالوصف التالي :

أزهار النباتات مختلفة الألوان ، بعضها حمراء ، وبعضها صفراء ، وبعضها لها أكثر من لون واحد ، نضعها في أوان ، نزين بها غرفة الصف .

وبالطبع تكتفي المعلمة بعدد قليل من الجمل ، وما تكتبه المعلمة على السبورة أمام الأطفال تعيد كتابته على ورق يعطى للأطفال ليقرؤوه ، ويمكن أن يستخدم أيضاً كدليل على تقدم الأطفال في القراءة ، وحتى إذا لم يستطيع الأطفال قراءة هذه الجمل فيمكنهم أخذها إلى المنزل للمشاركة مع الأباء في قراءتها .

توجيهات للمعلمة لاستعمال مادة لغة الخبرة لتعليم معنى «كلمة» :

1- تذكر المعلمة كل كلمة وهي تقوم بكتابتها .
2- تقرأ الوصف الكامل لخبرة الأطفال الذي تكتبه ، وتكون قراءاتها بكلام طبيعي مع حرصها على الإشارة إلى كل كلمة تقرأها .
3- تشجع الأطفال على قراءة ذلك ، وأثناء قراءتهم تحرك أصبعها تحت كل سطر من اليمين إلى اليسار .
4- تشير المعلمة إلى الكلمات التي تتكرر أكثر من مرة وتحددها ، وإذا أبدى الأطفال إهتماماً ورغبة في القراءة تطلب منهم قراءة الكلمات التي تتكرر أكثر من مرة .

5- تعلق المعلمة كما يلي : «توجد كلمات كثيرة هنا ، نريد أن نعدها ، وتشير إلى كل كلمة ، وإلى المسافة التي تفصل بين كل كلمة وأخرى تليها ، وتوضح بذلك الكلمات غير المتصلة مع بعضها البعض ، بعد ذلك تطلب المعلمة من الأطفال أن يعدوا الكلمات ، وأن يشيروا إلى كل كلمة وهم يعدونها .

6- تقرأ المعلمة الوصف بأكملة ، وتشجع الأطفال على القراءة معها .

بالإضافة إلى تحديد معنى الكلمة وما تكون عليه ، والإشارة إلى وظيفة المسافات أو الفراغات في تحديد حدود الكلمة ، فإن نشاط مادة لغة الخبرة كما سبق وصفه يساعد في تحقيق مايلي :

أ - بيان أن الكلمات تقرأ من اليمين إلى اليسار ، وتقرأ الأسطر من أعلي إلي أسفل .

ب - اعطاء الفرص للأطفال للقراءة ، وتشجيعهم على ذلك .

قد تطلب المعلمة من كل طفل أن يذكر الكلمة المحببة لديه في الوصف المكتوب ، وتكتب له تلك الكلمة علي بطاقة صغيرة ، وتعطيه إياها ، وتشجعه علي أن يأخذها إلي المنزل لمشاركة الآباء أو أي أشخاص آخرين في قراءتها ، وبذلك تستمر الكلمات المقروءة في النمو .

استخدام قراءة القصص للأطفال لبيان الإرتباط بين اللغة المكتوبة واللغة المنطوقة :

من المعروف تماما أن تكرار قراءة القصص المحببة للأطفال تساعدهم علي معرفتها عن ظهر قلب ، وحتى وقت متأخر لم تكن تتوفر لدينا معلومات وافية عن النتائج التي تؤدي إليها هذه الخطوة .

والآن توجد لدينا بيانات تشير إلى أن تطور هذه القدرة يتضمن عملية طويلة من إعادة بناء القصة ، ومعرفة أمور معينة كما يلي :

1- لكل كتاب قصته الخاصة به ، وأن هذه القصة ليست من عند القارئ يقصها كيف يشاء .

2 - الصور المتضمنة في كتاب القصة مرتبطة بالكلام المكتوب فيها ، وهي توضح هذا الكلام المكتوب في كتاب هذه القصة .

3- الكلام المطبوع (أو المكتوب) هو الذي يقص القصة وليست الصور ، فقارئ القصة إنما قرأ الكلام المطبوع أو المكتوب .

4- تستخدم في قص كل قصة كلمات خاصة بها تختلف عن الكلام الذي تقصه أي قصة أخرى (Clay, 1975; Schickedanz, 1989; Doake, 1979; Rossman, 1980)

يكتسب الأطفال هذه الأفكار بالتدريج في حالة استمرار الكبار في قراءة القصص المحببة للصغار مرارا وتكرارا . مثال ذلك ، فإن الخبرة المكتسبة من تكرار الاستماع إلي قراءة كتب قصصية عديدة مرات كثيرة تساعد الأطفال علي التحقق من أن كل كتاب يقص قصة خاصة ، وأن القصة تبقي نفسها دون أن يحدث أي تغيير فيها في كل مرة تقرأ فيه ، وإن تكرار سماع كل كتاب بشكل متكرر يؤدي إلي التأكد من أن القصة ليست هي التي تبقي كما هي فقط وإنما الكلمات الخاصة التي تقصها في كل مرة تبقي هي نفسها بدون حدوث أي تغيير فيها أيضا ، وأخيرا يتأكد الأطفال من أن قراءة كتاب القصة يتطلب النظر إلي الكلام المطبوع الموجود على صفحاته .

بعد الخبرة المكثفة بكتب القصص يبدأ الأطفال في الإهتمام بالكلام المطبوع والنظر فيه ، ويحاولون أن يجدوا الكلمات المطبوعة التي تقول ما يعرفون ما يقوله الكتاب عن طريق السماع . ومحاولات مقابلة الكلام

المطبوع بالكلام المنطوق لا تكون ناجحة في البداية ويستطيع الأطفال بالتدريج فقط أن يكتشفوا إرتباط الإثنين معا .

والخلاصة فإن الخبرات التي يكتسبها الأطفال من محاولاتهم المقابلة بين الكلام المنطوق والكلام المطبوع تساعدهم على إكتشاف أن الحروف الهجائية تمثل الأصوات الكلامية ، وأنه يمكن التفكير في الكلام على مستويات مختلفة تتضمن الأصوات والمقاطع والكلمات بشكل فردى ، وعملية الاكتساب هذه بكاملها من المحتمل أن تستغرق سنوات عديدة ، وبالنسبة للأطفال الذين يقرأ لهم في وقت مبكر من أعمارهم ، فإنهم يتعلمون القراءة علي الأغلب خلال سنوات ما قبل المدرسة المتأخرة ، وأما الأطفال الذين لا يزودون بهذه الخبرات قد يجدون صعوبة في تعلم القراءة وخاصة إذا ما اقتصر تعلمهم هذا على الألفاظ الصوتية ، وذلك قبل أن يكون لديهم أي فكرة عن ما تعنية الألفاظ التي تشير إلى الحروف والأصوات والكلمات .

إستخدام معرفة الإرتباطات بين الأصوات والحروف كاستراتيجية للقراءة :

ينظر كثير من الأفراد إلي القراءة على أنها بكل بساطة أمر خاص بحل الرموز المطبوعة (أو المكتوبة) أو ترجمة هذه الرموز (أي الحروف) إلى الأصوات التي تمثلها ، ولكن كما سبق وأن رأينا فإن العملية ليست بسيطة كما يتصور الكثيرون ، حيث أولا ، يجد الأطفال صعوبة كبيرة في معرفة ما ماهية جزء الكلام الذي نسمية صوتا ، وفي عزل هذه الأجزاء التي نسميها أصواتا في الكلام الذي يسمعونه بعضها عن بعض ، ثانيا ، قد لا يعرف الأطفال بالضبط ما نشير إليه في الكلام المطبوع عندما نستعمل كلمات ، مثل : حرف أو كلمة ، فكيف يمكننا أن نعرف كلمة مطبوعة عند النظر إليها؟ (إننا نعرف بالطبع إن الكلمة محاطة بفراغ من جانبيها) .

وعندما يفهم الأطفال هذه الأمور ، وهي معرفة المعاني المقصودة من الأصوات والحروف والكلمات ، ويفهمون فكرة إرتباط الكلام المنطوق بالكلام المطبوع ، بأنهم لا يزالون يواجهون صعوبات تبرز بسبب عدم وجود إرتباط واحد لواحد بين الحروف والأصوات بشكل دائم ، إذ توجد أحيانا حروف لا تلفظ مثل حرف اللام في (ال) الشمسية وهناك الحروف المشددة ، و الألف التي تتبع واو الجماعة الملحقة بالأفعال الماضية ، وهناك الألف التي تلفظ في أسماء الإشارة ، و لا تكتب مثل (هذا ، أولئك . . .الخ) وحركات التنوين إلى غير ذلك من حالات أخرى ، ولذا فإنه بالإضافة إلي مساعدة الأطفال علي تعلم العلاقات بين الحروف والأصوات بشكل عام ، فإنه لمن المهم جدا أن يجد الأطفال الفرص الوافرة للتفاعل مع الكلام المكتوب (أو المطبوع) بشكل كلي ، لأن السياق الذي يوجد فيه الحرف في الكلمة هو الذي يحدد الصوت الذي يمثله ، فالدلالات التي يدل عليها السياق مثل معنى الكلام المكتوب أو المطبوع ، ومعرفة اللغة تساعد أيضا القارئ علي ان يحدد الحروف التي لا تنطق أو الحروف التي تنطق دون أن تبرز بشكل واضح في الظاهر .

خلاصة مهارات القراءة لدى الأطفال الصغار :

تشمل هذه المهارات ما يلي : إدراك قواعد (أو مصطلحات) الطباعة (أو الكتابة) على الورق : مثل إتجاه الكتابة من اليمين إلى اليسار ، ومن أعلى إلى أسفل ، والفراغات (أو المسافات) التي تترك بين الكلمات ، والأهم من ذلك كله التحقق من فكرة أن الذي يقص القصة هو الكلام المطبوع ، وليست الصور المرافقة له في كتاب القصة المصورة ، وأن للكلام المطبوع (أو المكتوب) معنى ، وإنه يمكن استعمال السياق كمشير لما يقوله الكلام المكتوب (أو المطبوع) ، وأن الكلام المنطوق والكلام المطبوع مرتبطان معاً

بطريقة خاصة جداً ، وأن لكل حرف صوتاً يمثله من أصوات الكلام ، ومهارة القراءة يجب أن تشمل أيضاً فهم اللغة المستعملة في التحدث عن الكلام المكتوب أو المطبوع .

أمثلة من الأنشطة الخاصة بتطوير مهارات القراءة : -

أولاً- فهم الإرتباط الحاصل بين الكلام المنطوق والكلام المكتوب (أو المطبوع) :

1- نشاط كتابة ما يقوله الأطفال (3- 5 سنوات) :

المواد : ورق وقلم رصاص ، أو أقلام أخرى ملونه ذات ألوان جذابه .

الأسلوب : تكتب المعلمة ما يقوله الطفل عن أي خبره من خبراته السابقة أو عن أي شئ يرغب في التحدث عنه فيرى أن ما يقوله ممكن أن يحول إلى كتابة .

إقتراحات للتنويع : بسبب عدم فهم الأطفال العلاقة الدقيقة بين الكلام المنطوق والكلام المكتوب ، فإنهم في البداية يتحدثون بسرعة تزيد عن سرعة المعلمة في كتابتها ، ولذا عليها أن تطلب منه أن يبطئ في الكلام وأن تشير إلى ما وصلت إليه من كتابة ما أملاه عليها ، بقوله مثلاً : «أنا الآن كتبت كلمة زهره » إن الأطفال بحاجة إلى خبرات متكررة حتى يتعلموا أن يتكلموا بسرعة تساير سرعة المعلمة في كتابتها لما يقولونه لها ، فهم قبل أن يفهموا أن الكلمات تتكون من حروف يظنون أن الكلمة تكتب بحرف واحد أي يظنون أن الحرف يمثل كلمة كاملة ، وقبل أن يعرفوا أن كل صوت من الأصوات التي تتابع عند نطق الكلمات يقابله حرف من الحروف التي تكتبها المعلمة لا توجد لديهم طريقة يقدرون بها السرعة التي عليهم أن يتبعوها في إملاء كلماتهم على المعلمة بشكل يساير السرعة التي تكتب فيها المعلمة هذه الكلمات .

2- نشاط قراءة القصص (3- 5 سنوات) :

المواد : مجموعة جيدة من الكتب المصورة .

الأسلوب : تقرأ المعلمة لطفل واحد ، أو لمجموعة صغيرة من الأطفال ، وتتيح لهم الفرص لأن يحملوا الكتاب ، وأن يقلبوا صفحاته ، وبالتدريج يتحققون أن الكلمات تقص القصة ، ويتعلمون ما تقص كلمات كل صفحة ، وفي الوقت الذي يبدأ فيه الأطفال بفهم وجود انطباق بين القصة التي يعرفونها وكلماتها المكتوبة ، فإنهم ينتقلون من المقابلة بشكل خاطئ بين الكلام المنطوق والكلام المكتوب (أو المطبوع) إلى المقابلة بشكل أكثر دقة ، وتقل فيه الأخطاء عن السابق ، وفي محاولاتهم إجراء المقابلة بين الكلام المنطوق والكلام المكتوب يكتشفون بالضبط كيف يرتبط الإثنان معا ، ويكتشفون أن الحروف تمثل الأصوات وأن الكلمات قد تشتمل على أكثر من مقطع .

مقترحات للتنويع : ينبغي أن تتاح الفرص الوفيرة للأطفال للإطلاع على الكتب المألوفة ، ومع مرور الزمن لتكرار تعريفهم للكتب نفسها ، وتوفير وقت كاف لديهم للمقارنة بين الكلام الذي يسمعونه عند قراءتها لهم والكلمات المطبوعة فيها يتمكنون من التوصل إلى اكتشافات هامة خاصة بالعلاقة بين الكلام المنطوق والكلام المطبوع (أو المكتوب) .

3- نشاط قراءة الكلام المطبوع (أو المكتوب) الموجود في البيئة (3 - 5 سنة) :

المواد : الكلمات المطبوعة (أو المكتوبة) التي تشير إلى ما في الغرفة من أشياء وأسماء الأفراد الموجودين في الغرفة ، والكلام على علب الطعام وأغلفة المنتجات الأخرى ، إلى غير ذلك من الكلمات الأخرى التي تتيسر وجودها في بيئة الأطفال .

الأسلوب : تشير المعلمة أمام الأطفال إلى الكلمات الموجودة في محيطهم ، وتطلب منهم أن يرددوا ما تقرأه لهم وبذلك تتولد لدى الأطفال الرغبة في معرفة الكلمات المطبوعة (أو المكتوبة) التي يرونها حولهم ، والرغبة في قراءتها .

مقترحات للتنويع : يذكر الأطفال أحياناً بشكل غير دقيق ما يشير إليه سياق الكلام المكتوب ، وهذا يعتبر خطوة أولى إيجابية ، مثال ذلك ، قد تشير المعلمة إلى كلمتي «ركن المكتبة» ولكن قد يقرأها الطفل (الكتب) عندئذ على المعلمة أن تذكر للطفل بأن تخمينه كان جيداً ، ولكن ما هو مكتوب يتكون من كلمتين ، ليس من كلمة واحدة ، وتشير إلى المجموعتين المنفصلتين من الحروف واللتين يفصل بينهما فراغ والكلمتان المكتوبتان هنا تقولان (ركن المكتبة) ، والأفضل أن تتيح المعلمة للطفل الفرصة لأن يفكر فيما يمكن أن تقوله الكلمتان المكتوبتان ، هذه التغذية الراجعه تساعد الأطفال على تعلم ما تقوله الكلمات المكتوبة (أو المطبوعة) والتي هي عبارة مجموعات حروف محاطة كل مجموعة منها بفراغ أو يفصل بينها مسافات أطول من المسافات التي بين حروف كل مجموعة ، إن هذه المعرفة تزيد من قدرة الأطفال على التنبؤ بما تقوله الكلمات المكتوبة (أو المطبوعة) إلى حد كبير .

ثانياً : استخدام قرائن السياق كاستيراتيجية للقراءة :

1- نشاط قراءة الكلام المطبوع (أو المكتوب) الموجود في البيئة (3- 5 سنوات) :

المواد : الكلمات المطبوعة (أو المكتوبة) التي تبين ما في الغرفة من أشياء وأسماء أشخاص ، وكلمات مطبوعة على علب المواد الغذائية والدوائية وغيرها من المنتوجات الأخرى .

الأسلوب : تشير المعلمة إلى الكلمات المطبوعة (أو المكتوبة) الموجودة في محيط الأطفال وتسألهم عن القرائن المادية التي تقدم دلالات تشير إلى ما تقوله تلك الكلمات المطبوعة ، مثل الصور التي على علب الطعام ؛ مثل هذه الخبرات تساعد الأطفال على الحصول على فكرة عامة مؤداها أنه لمن المفيد عند التفكير فيما يمكن أن تقوله الكلمة المطبوعة أن يأخذ بعين الإعتبار قرائن كثيرة .

2- نشاط قراءة كتب القصص (3-5 سنوات) :

المواد : مجموعة كتب قصصية جيدة .

الأسلوب : تقرأ المعلمة للأطفال إما بشكل فردي ، أو لمجموعة صغيرة من الأطفال قصصا محببة لديهم ، وحالما يتعلم الأطفال محتوى القصة المحببة لديهم ، فإنهم يحاولون قراءتها بأنفسهم بالإعتماد على ما يفهمونه من معناها ، ومعرفتهم باللغة ، وما تدل عليه الصور التي توضح ما تقوله الكتابة على كل صفحة .

إن اكتساب الأطفال هذا النوع من الخبرات من المحتمل أن يشجعهم على القيام بمحاولة التنبؤ بما تقوله الكلمات الجديدة عندما يقرأون أخيرا ، لأنهم يتعلمون أن الكلمات يجب أن يكون لها معنى معقول منسجم مع سياق القصة ، أي يجب أن يكون لها علاقة معقولة مع سياق القصة .

3- نشاط قراءة الكتب (5-7 سنوات) :

المواد : مجموعة كتب جيدة ذات مستويات متنوعة .

الأسلوب : تشجع المعلمة الأطفال على قراءة الكتب التي تثيرهم ، ويجدون متعة في قراءتها ويمكن أن تقرأ لهم الكتاب أول مرة ، أو تقدم لهم

تسجيلا للكتاب على شريط ، وتعرفهم بمحتوى الكتاب ، حيث أن معرفة الأطفال شيئا عن محتواه يشجعهم علي التنبؤ بما تقوله الكلمات الجديدة من خلال سياق المحتوى .

ثالثا - استعمال الإرتباطات بين الحروف والأصوات في قراءة كلمات جديدة :

كما سبق وأن رأينا فإن الأطفال الصغار يجدون صعوبة في فهم أن اللغة المنطوقة تتكون من سلسلة من الأصوات المتميزة . لذا فإنه ليس من المجدي نفعاً من الناحية العملية البدأ في عملية القراءة بالربط بين الأصوات والحروف في تعليم القراءة لأطفال ما قبل المدرسة ، أو حتى لأطفال الروضة ، أو لأطفال الصفوف الإبتدائية الأولى الذين لا توجد لديهم خبرات موسعة بالكلمات المطبوعة ، وأما بالنسبة للأطفال الذين يدركون بشكل أساسي أن كل حرف يمثل صوتاً فيمكنهم الإستفادة في مجال القراءة نتيجة ممارستهم الأنشطة التي تعالج العلاقات بين الحروف والأصوات . وهنا لابد من التأكيد على أن مثل هذه الأنشطة وحدها لا تقدم خبرة ملائمة للأطفال في مجال القراءة إلا اذا ضمنت في برنامج يضم فروع اللغة ، واستخدمها في مجال الخبرات بشكل طبيعي بحيث تستخدم في التواصل بشكل طبيعي في مجال الحياة المدرسية الطبيعية .

1- نشاط المقابلة بين الصورة (3- 5 سنوات)

المواد : مجموعات بطاقات تحمل صور أشياء تبدأ أسماؤها بحروف متماثلة ، وعلى المعلمة أن تتأكد من وجود ثلاث صور أشياء على الأقل تبدأ بحرف واحد ، مثل «جبل ، جزر ، جمل ، جرس» ، (قدم ، قلم ، قمر) (بصل ، بطاطا ، بيضه ، بنطلون ، بندوره) .

الأسلوب : يجمل الطفل معاً الصور التي أسماؤها بحرف واحد في مجموعة واحدة .

مقترحات للتنويع : بناء على السياق الذي تكون فيه الحروف في الكلمات مثل كلمتي (جبل وجمل) وكلمتي (قدم وقلم) قد ينتبه الأطفال إلى أنواع من تماثل الأصوات تجعلهم يفرزون الكلمات بشكل غير صحيح ، فمثلاً قد يجمع طفل كلمتي (جمل وجبل) معا ، ولا يضع معها كلمة (جرس) لأنه قد يكون انتبه إلى الحرف الأول والأخير وقد يضع معا كلمتي (قدم وقمر) ولا يضع معها كلمة (قارب) ، حيث أنه يكون قد انتبه إلى حركة كل حرف من الحروف الأولى لهذه الكلمات . وقد يكون من المفيد في مثل هذه الحالات مناقشة الطفل في طريقة سماعة للصوتين الأوليين في إسمى الصورتين ، وتقول المعلمة : «أظن أن (قمر وقارب يبدآن بصوت واحد «وبعد ذلك تكتب المعلمة اسمي هاتين الصورتين على ورقة بحيث يستطيع الطفل أن يرى كل كلمة منها تبدأ بالحرف الذي تبدأ به الكلمة الأخرى ، ويمكن كتابة الحرفين بلون واحد مخالف للون الذي تكتب بقية حروف الكلمتين . وقد يستغرق الأطفال وقتاً قبل أن يسمعوا الكلمات بالطريقة التي نسمعها بها لأنهم يجب أن يطوروا بعض المفاهيم الخاصة بتصنيف الأصوات المختلفة التي نسمعها .

2- نشاط تغطية الصور عند سماع الأصوات المماثلة لأصوات الحروف الأولى لأسمائها :

المواد : بطاقات مقسمة إلى مربعات أو مستطيلات بحيث يلصق في كل منها صورة شئ وبطاقات منفردة يحمل كل منها حرفاً من الحروف التي تبدأ بها أسماء الأشياء المصورة والملصقة في مربعات البطاقة الأولى ، (من أجل أن

يستعملها المنادي) قطع من الورق المقوي أو البلاستيك بحيث لا تزيد أبعادها عن أبعاد المربعات أو المستطيلات التي على البطاقة الأولى ، أو أغطية قناني ليستعملها اللاعبون لتغطية الصور الملصقة على البطاقة الأولى .

الأسلوب : توزع المعلمة البطاقات الملصق عليها الصور على الأطفال اللاعبين ، وتقوم هي (وطفل يتقن قراءة الحروف) بدور المنادي ، والذي يحمل البطاقات التي عليها الحروف . وعندما يذكر المنادي إسم الحرف المسجل على البطاقة التي يرفعها من مجموعة البطاقات التي عليها الحروف ، على اللاعبين أن يغطوا الصور التي تبدأ أسماؤها بالحرف نفسه الذي يذكره المنادي .

اقتراحات للتنويع : قد يرتكب الأطفال هنا نفس الأخطاء التي يرتكبونها في النشاط السابق الذكر ويمكن معالجة هذه الأخطاء بالأسلوب الذي سبق ذكره في معالجة الأخطاء المشار إليها أعلاه في نشاط رقم (1) .

3- نشاط أصوات الأسماء الأولى المتماثلة (3-5 سنوات) :

المواد : لا شئ .

الأسلوب : في الفترات التي يكون من المخطط فيها للأطفال بأن ينتقلوا من نشاط إلي آخر يمكن تجميعهم في مجموعات صغيرة ، (مثال ذلك في حالة ارتداء المعاطف للرجوع إلى المنزل ، أو توزيع الأطفال إلى جماعات صغيرة) تقسم المعلمة الأطفال إلى جماعات بحسب الأصوات الأولى من أسمائهم ، مثل أن تطلب بأن يتحرك أولا الأطفال الذين تبدأ أسماؤهم بصوت تحدده ، مثال ذلك تقول : «جميع الأطفال الذين تبدأ أسماؤهم بالصوت (ب) هم الذين يسمح لهم بأن يرتدوا معاطفهم أولا ، وبعدهم يأتي دور جماعة الأطفال الذين تبدأ أسماؤهم بالصوت ج ،أو ، م . . .الخ» .

مقترحات للتنويع : الأطفال الذين لا يستطيعون تجزئة الكلام إلى أصوات فردية بحيث يعزلون كل صوت عن غيره من أصوات الكلام لا يعرفون ما الذي تتكلم عنه المعلمة ، وعندما يوجد في الصف أطفال توجد لديهم هذه القدرة ، وآخرون لا توجد لديهم هذه القدرة ، فعلى المعلمة بالنسبة للأطفال الذين يبدون أنهم لا يستجيبون للمعلمة عندما يسمعون الصوت الأول من أسمائهم أن تذكر لهم فقط بأن أسماءهم تبدأ بهذا الصوت ، وإنه ليس من المجدي إتهام هؤلاء الأطفال بضعف السمع ، أو بعدم اللامبالاة بالإنتباه .

5

4- نشاط : تجميع الصور المتماثلة في الأصوات الأولى من أسمائها معا (3 - 5 سنوات) :

المواد : ورق وأقلام رصاص ، ومعجون لاصق ، وصور .

الأسلوب : تطلب المعلمة من الأطفال عنونة صفحات بحروف معينة ، وتجمع هذه الصفحات معا في كتيب ، وتطلب من الأطفال تجميع صور من الجرائد والمجلات والكتب المستهلكة ، وقصها ، وإلصاق كل صورة على الصفحة المعنونة بالحرف المماثل للحرف الأول من إسم الشيء الذي تحملة الصورة ، ويمكن أن يكتب الأطفال أيضاً أسماء الأشياء تحت صورها ، أو يطلبون من المعلمة أن تكتبها لهم .

مقترحات للتنويع : بما أن هذا النشاط الخاص بالقص واللصق والتجفيف ، فقد لا يثير إهتمام بعض الأطفال ، بينما قد يثير إهتمام أطفال آخرين ، وينشطون لممارسته وإنجازه .

5- نشاط الأسماء المقفاة (3 - 5 سنوات) :

المواد : مجموعة من أزواج صور أشياء مقفاة أسماؤها ، مثل :

(جرس ، فرس ، تفاح ، مفتاح ، بصل ، جمل ، شجر ، نهر) ومجموعات من الأشياء التي يمكن تجميعها بحيث تكون مقفاة أسماؤها ، مثل : (عدس ، جرس ، مصباح ، مفتاح ، لوز ، موز ، جوز ، زيتون ، ليمون) . . . إلخ .

الأسلوب : تساعد المعلمة الأطفال على تجميع الأشياء ، أو الصورة المقفاة أسماؤها .

مقترحات للتنويع : تُعد المعلمة بطاقات تحمل كلمات أسماء الأشياء أو الصور المجمعة لمرافقة كل بطاقة بالشئ أو صورة الشئ الذي تحمل إسمه . أو تكتب تحت كل شئ أو صورة الشئ اسمه لتسهيل المقارنة ، وتساعد المعلمة الأطفال على أن يروا أن الكلمات المتماثلة الأصوات في نهاياتها تتماثل مع رسوم الحروف التي تنتهي بها .

6- نشاط قراءة الكلمات المطبوعة (أو المكتوبة) :

المواد : الكلمات المطبوعة (أو المكتوبة) المتيسرة في البيئة وفي كتب القصص المحببه .

الأسلوب : يجب أن يعرف الأطفال ما تقوله بعض الكلمات المكتوبة أو المطبوعة ، وهذا يتطلب أن تشير المعلمة إلى الكلمات المطبوعة ، أو المكتوبة الموجودة في بيئتهم ، وأن تقرأها أمام الأطفال وتطلب منهم أن يرددوها بعدها ، وكذلك يتطلب هذا النشاط من المعلمة أن تقرأ أمام الأطفال الكتب المحببه لديهم ، وأن تشير إلى الكلمات التي تقرأها ، وعندما يعرف الأطفال ما تقوله بعض عينات الكلمات المطبوعة أو المكتوبة ، ويبدأون في مقارنة ما تقوله هذه العينات بالكلام المطبوع (أو المكتوب) فيها ، فإنهم يمكنهم أن يتوصلوا إلى اكتشافات كثيرة خاصة بالإرتباطات بين الحروف

والأصوات ، مثال ذلك قد يلاحظون أن الكلمات التي تبدأ بالحرف (م) تنطق جميعها في بدايتها بصوت متماثل .

7- نشاط : الإملاء (3 - 5 سنوات) :

المواد : ورق ، قلم رصاص ، أو غير ذلك من الأقلام الأخرى .

الأسلوب : تكتب المعلمة بالضبط ما يقوله الطفل عن صورة أو عن خبرة أو عن شئ أو عن عمل يرغب في الكلام عنه وعندما ترى المعلمة أن الطفل مستعد لهذا النشاط ، تطلب منه أن يساعدها في تهجئة الكلمات ، وتسأله : «مالحرف الذي تظن أننا نحتاجة في كتابة كلمة . . .؟ »

5

تعليم القراءة في الحلقة الوسطى من المرحلة الإتبدائية :

القراءة إحدى مهارات اللغة الأساسية التي ترتبط أساساً بمهارة الكتابة كما ترتبط مهارة الاستماع بمهارة الحديث والتي يحرص التعليم الحديث على تطوير تعليمها لما لها من أهمية في اكتساب اللغة من وجهة وولوج عالم المعرفة بها من جهة ثانية حيث يشكل الكتاب ووسائط نقل المعارف المختلفة السبيل إلى التحصيل وتوسيع المدارك وتمثيل علوم العصر التي لاحدود لها . ولاشك أن اكتساب هذه المهارة بالشكل الأمثل تبنى أسسه ومرتكزاته منذ المراحل الأولى للتعلم حيث تتكون عادات وسلوكيات قرائية ذات أثر بعيد ودائم . من هنا تأتي أهمية العناية بتعليم هذه المهارة في السنوات الأولى من التعلم . وتعزيز السلوك الجيد المتعلق بها .

طرق تعليم القراءة في الحلقة الوسطى من المرحلة الإبتدائية :

أولاً : تعليم القراءة الجهرية :

يقوم تعليم القراءة الجهرية في الحلقة الوسطى من المرحلة الإبتدائية على إتباع الخطوات التالية :

1- تمهيد مناسب يشد إنتباه التلاميذ ويشوقهم ويخلق لديهم الاستعداد النفسي والذهني لتعلم درس القراءة الجديد .
2- قراءة جهرية نموذجية من المعلم . والتلاميذ يتابعون في كتبهم .
3- قراءة صامتة من التلاميذ .
4- أسئلة قصيرة لقياس مردود القراءة الصامتة .
5- شرح المفرادات الجيدة بطرائق الشرح المعروفة .

وفي الخطوتين الأخيرتين الخامسة والسادسة . تعتمد أسئلة وتمرينات مكتوبة على السبورة ويجري الكشف عنها بعد إنجاز الخطوة الرابعة . وتكون الإجابات على الأسئلة المدونة على السبورة بشكل شفهي وكتابي .

6- يسأل التلاميذ عن نصوص ذات صلة بموضوع الدرس سبق أن طالعوها في مجلة أو كتاب ويردون إلى كتب ومجلات ولاسيما كتب ومجلات الأطفال - تتناول الموضوع دفعاً إلى المطالعة وحثاً عليها .
7- قراءة جهرية من التلاميذ . وتبدأ بالتلاميذ الأقوياء . ولا يقاطع التلميذ لتصحيح الخطأ بل يصحح الخطأ إن وجد في نهاية الجملة ويعطى التلميذ فرصة التصحيح الذاتي ثم تعطى الفرصة للتلاميذ الآخرين . ثم يأتي دور المعلم الذي ينبه إلى ضرورة مراعاة شروط القراءة .
8- إطباق الكتب ومناقشة التلاميذ بأفكار النص ومعانيه .

ثانياً - قراءة الاستماع :

تتبع الخطوات التالية في درس قراءة الاستماع :

1- التمهيد المناسب
2- قراءة النص من المعلم بالشكل النموذجي ، يشد استماع التلاميذ مع حرص على تلوين الصوت ومراعاة شروط القراءة الجهرية . وينبغي

التأكد قبل الشروع بهذه الخطوة من أن كتب التلاميذ مغلقة ، ويفضل ألا تكون أمامهم .

3- الكشف عن الأسئلة والتدريبات المدونة على السبورة ليجاب عنها شفوياً وكتابياً . وينبغي أن تتضمن هذه الأسئلة أفكار النص لقياس مردود قراءة الاستماع كما تتضمن تدريبات لغوية وتعبيرية من شرح للمفرادات الصعبة بوسائل الشرح المعروفة . واختيار أجمل عبارة أعجبت الطالب لتنمية الذوق الأدبي . والقياس عليها .

4- يمكن أن يسأل المعلم الطلاب عن نص طالعوه أو سمعوه ذي صلة بموضوع الدرس ويمكن أن يختار نص مقترح من أحد التلاميذ ويستمع إلى قراءته .

5

وفي دروس القراءة المختلفة يراعى استخدام الوسائل التعليمية كما يراعى ربط الخطوات بأهداف سلوكية محددة يلجأ المعلم بعد كل خطوة إلي تقويم مناسب ليتأكد من مدى تحقق الهدف السلوكى المحدد . كما يحرص في كل موقف مناسب إلى ترسيخ قيمة تربوية ذات صلة من خلال أنشطة محددة .

مراحل تطور القراءة التي تم إقتراحها من قبل مارش وأخرون (1981)

إقترح مارشال وزملاؤه أربعة مراحل هي :

1- التخمين اللغوي (linguestic guessing)

2- التخمين من خلال تمييز الفرق (discriminational guessing)

3- الترميز التتابعى (sequential decoding)

4- الترميز التصاعدى/ الهرمى/ المتدرج (hierarchial decoding)

شكل (19) مراحل تطور القراءة (March، et، al)

المرحلة	وصف المرحلة
1 . التخمين اللغوي 2 . التخمين من خلال تمييز الفرق . 3 . حل الرموز التتابعي 4. حل الرموز التصاعدي المتدرج	- مرحلة رؤية الكلمة بصورة ثم التخمين - التخمين المنطقي المتمرس - تعلم الصلة بين كتابة الحروف والكلمات وأصواتها بطريقة مبدأية - القراءة الماهرة

يتم تطور الطفل خلال هذه المراحل من خلال النمو المعرفي في مهارات الطفل وليس من خلال مراحل النمو البيولوجي .

وليس من المنطقي رؤية تطور هذه المراحل عند الأطفال بصورة متساوية ولكن يختلف كل طفل عن الآخر في مستوى تطور واكتساب المهارات المعرفية الخاصة بعملية القراءة .

أولاً : التخمين اللغوي :

الطفل في أول مراحل تعلم القراءة يكون قادراً على القيام بعملية تمييز الكلمة ولكن بأبسط طرقها وذلك عن طريق الحفظ بالتكرار (الحفظ الآلي) هذا النمط من الحفظ الذي يتم برؤية الكلمة المكتوبة وتكرارها من خلال إختبار الطفل لنمط معين في تمييز الكلمة مثل شكل الحرف الأول وربطه بصوت الحرف أو الكلمة (whole word approach) .

إذا إرتبطت الكلمة المألوفه للطفل على شكل آخر فإن الطفل سيجد صعوبة في التعرف عليها إذا ظهرت الكلمة المألوفة في محتوى قصه فإن الطفل في هذه الحالة سيلجأ إلى التخمين بناءً على خبرتة السابقة لسياق معين كوسيلة للتعرف على الكلمة .

يلجأ الطفل لهذه الطريقة حتى يتمكن من استبدال الكلمة المناسبة نحوياً ولفظياً بدلاً عن الكلمة الغير معروفه .

هذه المرحلة غير ثابتة وإنما من خلال هذه المرحلة يكون الطفل قادراً على تأسيس مجموعة من الصور البصرية للحروف والتعرف على وحدات من الكلمات .

ثانياً : التخمين من خلال تمييز الفرق :

في هذه المرحلة يستجيب الطفل لكلمة غير معروفة على أساس مقارنة دلالات ورموز الحروف المشتركة بينها وبين الكلمة المألوفة لديه .

في المرحلة السابقة (التخمين اللغوي) الطفل يكون محدوداً فقط باستخدام الحرف الأول للكلمة . أما في هذه المرحلة (التخمين من خلال الفرق) فإن الطفل يستخدم دلالات أخرى مثل شكل الكلمة ، طول الكلمة ، والحرف الأخير من الكلمة . وذلك حتى يستطيع التعرف على الكلمة المبهمة .

الأخطاء التي يقع فيها الطفل عند القراءة في المرحلة الأولى (التخمين اللغوي) متناسقة مع سياق الموضوع . هذه الأخطاء ليست مبنيه على أساس أخطاءاً في طريقة القراءة للكلمة وإنما الخطأ في قراءة الكلمة الغير مألوفة يكون بسبب تخمين الطفل اعتماداً على سياق معين في قراءة الكلمة (التشابة في الحرف الأول) .

وعلى خلاف ذلك ، في المرحلة الثانية (التخمين من خلال تمييز الفرق) ، فإن أخطاء القراءة عند الطفل أسبابها محاولة الطفل تحليل الكلمة الغير مألوفة ، لأن الخطأ في القراءة في الغالب يكون متناسب مع العديد

5

من الدلالات ورموز الحروف التي يحاول الطفل الاستعانه بها للتعرف على الكلمة .

ثالثا : الترميز التحليلي / التتابعي :

هنا من خلال تعريض الطفل لعدد أكبر من الكلمات بحيث تنمو لديه القدرة على تمييز أصوات الحروف بحيث يتعلم الطفل أن هناك تشابة بين عدد من الحروف أو مجموعة من الحروف من خلال تهجيتها بنفس الطريقة لكلمات مختلفة .

بذلك يستطع الطفل التعرف على الكلمات الغير مألوفة أو الجديدة من خلال قراءتها وتهجيها بصوت مسموع .

مارش وزملاؤه إقترحوا أن هناك عاملين مسئولان عن إنتقال الطفل من المرحلة الأولى والثانية إلى المرحلة الثالثة .

1- العامل البييء زيادة عدد المفرادات اللغوية التي يتعلمها الطفل : إذا كانت الكلمات محدودة فإن الطفل سيلجأ إلى طريقة الحفظ الآلى . فكلما زاد عدد الكلمات لدى الطفل زاد حجم الذاكرة وزادت قدرة الطفل على تمييز الكلمات الغير مألوفه مع الوقت .

2-الزيادة في قدرة الطفل لمعالجة الكلمات معرفيا :

فالطفل مع زيادة تعلمة لكلمات أكثر فإنه سينضج معرفيا ويصبح الطفل قادرا على معالجة ترتيب مجموعة مسلسلة من الحروف وتنسيقها بطريقة منظمة على سياق معين حسب صوت الحرف من اليمين إلى اليسار في اللغة العربية ، ومن اليسار إلى اليمين في اللغة الإنجليزية .

بنهاية المرحلة الأولى الإبتدائية ، أظهرت الدراسات بأن الطفل يصدر أخطاء ليس لها علاقة بالكلمة المقروءة أو المكتوبة . ولكن مع توجية الطفل بصورة صحيحة للطريقة الصحيحة لقراءة الكلمة سيتمكن من الوصول إلى المرحلة الثالثة بتحليل الكلمة وقراءتها .

رابعاً : الترميز الهرمى / التصاعدى/ أو المتدرج :

في هذة المرحلة الطفل قادراً على استخدام التماثل أو التشابه اللغوى الجانب الوظيفى والمظهر و الحروف و الكلمات كبديل عملي ومعرفي لعملية الترميز . عندما يصل الطفل لهذه المرحلة من المفترض أن يكون قد وصل إلى أعلى المراحل المعرفية في الاكتساب المعرفي ومعالجة الكلمات والجمل كالشخص البالغ . يمكن للطفل أن يحسن من كفاءته وسعة مجال مهاراتهم في القراءة ولكن طبيعة النظام المعروف ككل لن يكون قادرا لأن يقوم بأى تغيرات إضافية وصفيه ونوعية وكيفية . إلا أن الطفل في هذه المرحلة قادرا على قراءة الموضوع بصورة جيدة . فالطفل قادرا على قراءة عدد من الكلمات بصورة صحيحة حتى في مراحل مبكرة من عملية القراءة . فاستجابة الطفل الصحيحة يمكن في بعض الأحيان أن تكون بسبب التخمين إلا أن الطفل في معظم الأحيان لا يخمن ليتعرف على الكلمات المبهمة (Rayner، & Pollatsek, 1989) .

فالدراسات التي إعتمدت على أسلوب الملاحظة ركزت فقط على تحليل أخطاء الطفل في القراءة ولكنها لم تدرس الأسلوب الذي يستخدمه الطفل عندما يقرأ الكلمات بصورة صحيحة .

أما الدراسات التي إعتمدت على الفطرة فإنها أكدت على السنة الأولى من تعلم القراءة . إلا أن الطفل عند إنتقالة للمرحلة الثالثة لتطور القراءة (الترميز

التتابعي) والمرحلة الرابعة (الترميز التصاعدي) فأن الطفل سيكون قادراً على القراءة بصورة معقولة . فحركة العين / وصوت الكلمة المنطوقة تلعب دورا كبيرا في عملية القراءة . فبالنسبة للقارئ المبتدئ فإن صوت الكلمة سيتم استيعابه بصورة أسرع من حركة العين في التعرف على الكلمة .

في نهاية السنة الأولى الإبتدائي وبداية السنة الثانية الإبتدائي سيتم استيعاب الكلمة بالعين بصورة أسرع وأفضل .

فالخصائص التى تتعلق بالفترة أو التباين بين حركة العين وصوت الكلمة يدل على أن نطق الكلمة من قبل الطفل هو نتاج عملية استخلاص الكلمة ومشتقاتها (Lexicon) لأن الكلمة هنا قد تم معالجاتها بالعين وتم نقلها إلى الذاكرة قصيرة المدى .

بذلك فإن أي أخطاء لغوية يقوم بها الطفل في المرحلة الثالثة والرابعة لمراحل القراءة ستكون بسبب ذاكرة الطفل وليس خطأ في الترميز وتحليل الكلمة . لإثبات هذا الإفتراض ، قام العلماء بإجراء عدة تجارب على الأطفال من عدة مستويات في القدرة على القراءة (السنوات التي قضاها الطفل في تعلم القراءة) .

من هذه التجارب تم استخلاص دور ثلاثة أنواع من الأدلة في التعرف على الكلمة :

1- الاستدلال البصري والتعرف علي أحرف الكلمة (visal and ciraphemic cues).
2- الاستدلال على التقويم اللغوي (Orthog-raphic cues) .
3- الاستدلال على الربط بين الخط المكتوب وصوت الحرف والكلمات (graphemephoneme carrespondence cues) .

الدليل الأول : الاستدلال البصري والتعرف على أحرف الكلمة :

في أغلب الأحيان يلجأ الطفل إلى استبدال الكلمة موضوع القراءة بكلمة أخرى حتى يستطيع الربط بين شكل الأحرف في الكلمة والكلمة بنفسها ومعناها يمكن الاستدلال من خلال أخطاء الطفل في القراءة على الوسيلة التي استخدمها الطفل في التعرف على الكلمة .

فما هو الفرق بين المعلومات البصرية (Visual Information) والمعلومات الخاصة بمعنى الكلمة (graphemic Information)؟

أ- يلجأ الطفل إلى المعلومات البصرية للتعرف على الكلمة من خلال مجموعة من أشكال الكلمات بصورة مستقلة عن عملية التعرف على الأحرف الأخرى . يستخدمها الطفل في أول مراحل تعلم القراءة . هنا يستعين الطفل بطول الكلمة وشكل الكلمة في التعرف عليها .

ب- أما في حالة التعرف على أحرف الكلمة فإن الطفل يلجأ هنا إلى التعرف على الحروف الخاصة بالكلمة مثل خصائص الأحرف المميزة لكل حرف منها عن الأخرى مثل الحروف الأولى من الكلمة (سـ ، سَجَدَ) .

لاحظ ماركانكس وليفين (Marchbanks &Levin، 1975) ووليامز ، بلومبرغ ، ووليامز (Williams، Blum-berg & Williams ، 1970) أن الحرف الأول من الكلمة يستخدمه الطفل المبتدئ كدليل أولي للتعرف على الكلمة . أما الحرف الأخير من الكلمة فيستخدمه الطفل كدليل ثاني للتعرف على الكلمة . وهذه الطريقة في القراءة للتعرف على الكلمة يستخدمها طفل الروضة وطفل الأول الإبتدائي .

أما شكل الكلمة فهي الدليل الأخير الذي يمكن للطفل أن يلجأ إلية في هذه المرحلة العمريه في التعرف على الكلمة .

عندما ينمو الطفل إلى مراحل متقدمة (رابعة إبتدائي أو المرحلة المتوسطة) فإن الطفل يلجأ إلى معلومات بصرية أكثر في الكلمة (ليس فقط الحرف الأول أو الحرف الخير من الكلمة) مثل المطابقة والشكل وصوت الحرف ووسائل أخرى أكثر تعقيدا حتى يتمكنوا من التعرف على الكلمة .

الدليل الثانى : الاستدلال على التقويم اللغوي Orthographic Cues :

هنا يقوم الطفل بالتعرف على الكلمة الصحيحة التي لها معنى من ضمن مجموعة من الكلمات . فالطفل ما بين المرحلة الثانية الإبتدائي والرابع الإبتدائي يكون قادرا على استخدام مجموعة من الخصائص الخاصة ببناء الكلمة للتعرف عليها .

ففي تجربة (Barron، 1981) بارون تبين أن الطفل في المرحلة الأولى الإبتدائية يكون قادراً على استخدام طريقة مطابقة الكلمات واختيار الكلمة الصحيحة استناداً على بناء الكلمة ولكن بصورة محدودة . إلا أنهم قادرين على تمييز الفرق بين الكلمة التى لها معنى والكلمة المبهمة .

الدليل الثالث : الاستدلال بالربط بين الخط المكتوب وصوت الحروف والكلمات :

الطفل هنا قادر على تعلم كيف يقرأ الكلمات وذلك من خلال الزيادة في الحصيلة اللغوية لدية والمهارات اللغوية التى يكتسبها مع نمو الطفل اللغوي .

في هذه الخطوة تبين عدم كفاية تعرف الطفل على حروف الكلمة والتعرف على الكلمة من خلال معناها وبناءها اللغوي لإعطاء الطفل القدرة على قراءة الكلمات الجديدة . ولكن حتى يستطيع الطفل التعرف على الكلمات الجديدة و قراءتها من الضروري أن يتقن الطفل العلاقة بين حروف الكلمة المقروءة وأصوات الحروف أو يكون الطفل قادرة على مطابقة الحروف المألوفة لدية والكلمات حتى يتعرف على الكلمات الجديدة .

أظهرت نتائج دراسة جوسوامى (Goswami, 1986) أن القارئ المبتدئ قادراً على استخلاص علاقة تطابق بين الكلمات (طفل 5 سنوات) .

هذه الدراسة كانت لها أهمية كبيرة مقارنة بدراسة مارش وزملائه (Marsh et. al. 1981) في أنها أثبتت قدرة الأطفال في مراحل النمو المبكرة في التعرف على الكلمات الجديدة من خلال مطابقتها بالكلمات المألوفة لديهم . فطفل الروضة قادر على تعلم قراءة 12 كلمة بالإضافة إلى قدرتهم على تعلم 18 كلمة أخرى لها أصوات حروف مشابة للكلمات السابق تعلمها(Pick et. al. , 1978) إلا أن الأطفال كانو يتجاهلون الحرف الأخير من الكلمة إذا كان الحرف صامت . (Baron, 1979) .

أي هذه الدلائل أكثر أهمية في تعليم الطفل القراءة؟

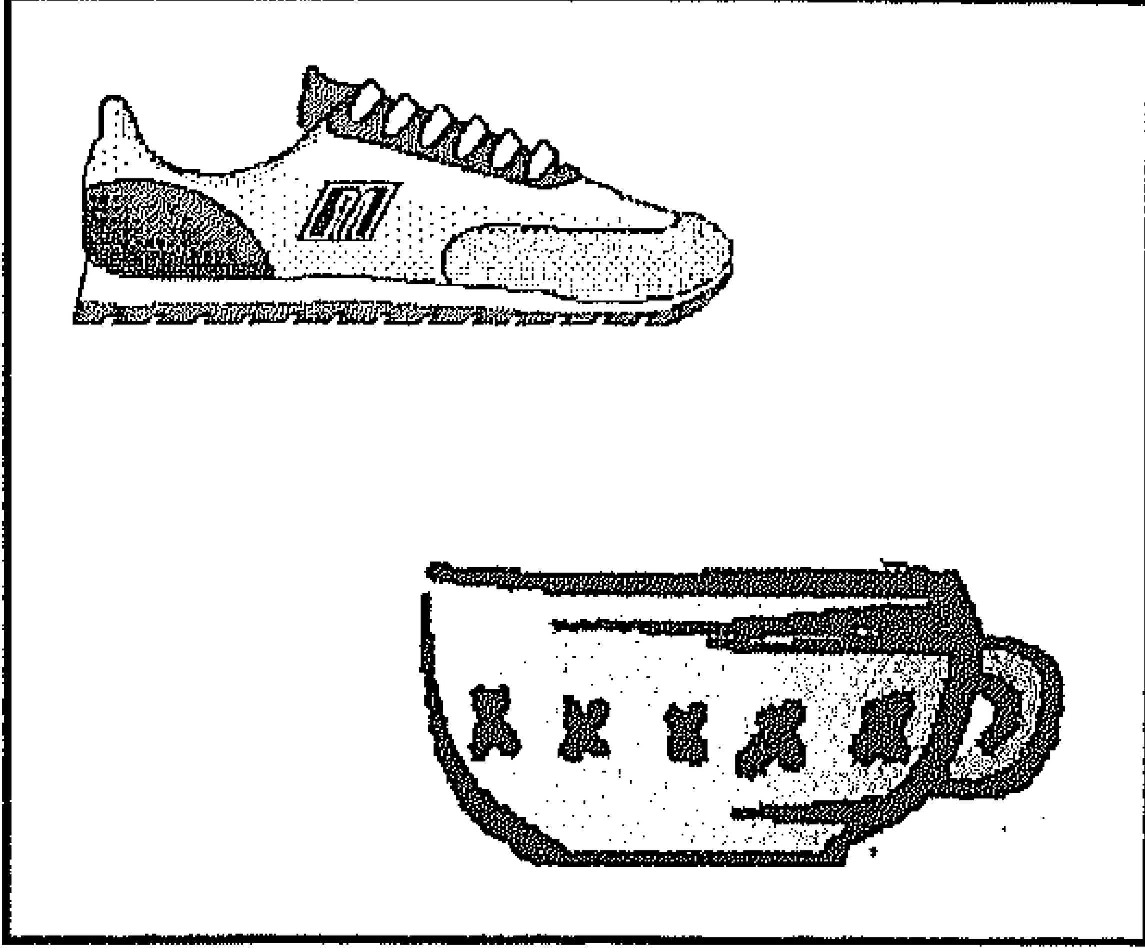
بصورة عامة عندما يصل الطفل المرحلة الخامسة الإبتدائي فإن قدرة الطفل للقراءة وقوانينها تكون مشابهة للتى عند الشخص البالغ في الإتقان لعملية القراءة .

فالأطفال الصغار (أولى إبتدائي ، ثالثة إبتدائي ، خامسة إبتدائي) يعتمدون أكثر في التعرف على الكلمات على بدايات الحروف في الكلمة المقروءة .

أما الأطفال الذين تكون لديهم خبرة في القراءة سيعتمدون أكثر على تشابه الحروف الأخيرة في الكلمة المقروءة (Pick et. al., 1978) .

الأطفال الذين لم تكن لديهم أي خبرة في القراءة ، والأطفال المبتدئين في القراءة يعتمد قراءتهم للكلمات على شكل الكلمات وبداية الحرف في الكلمات المقروءة .

تداخل الكلمة مع الصورة . (شكل 7)
أظهرت دراسة روزنسكى ، جولينكوف وكوكيش (Rosinski، Golinkoff، and kukish، 1975) أن الطفل يتعرف بصورة أسرع على الكلمة المكتوبة إذا كانت الكلمة متطابقة مع الصورة التي كتبت عليها (كلمة حذاء مكتوبة على صورة حذاء) (مثال 6) .



مثال (7) يوضح مدى تطابق الكلمة مع الصورة

مراحل تعلم القراءة عند الطفل : (دراسات حديثة)

أثبتت الدراسات السابقة أن المهارات اللغوية ومهارات القراءة تبدأ بالنمو في سنوات مبكرة من عمر الطفل . فطفل السنتين أو الثلاثة سنوات يكتسب أساسا من المعلومات والمهارات من خلال المواقف والنشاطات والخبرات التي يمر بها الطفل بصورة مستمرة .

فمن المهم تعلم وتعرف الطفل علي الكلمات والحروف المكتوبة حتي يستطيع أن يكون قادرا علي القراءة أو الكتابة . الدراسات السابقة الخاصة بنمو اللغة أيضا شملت القصص وخصائص ووظائف النصوص المقروءة ونمط أصوات الكلمات في اللغة المنطوقة كعوامل تساعد على نمو اللغة لدى الطفل . فنمو اللغة لدي الطفل تكون من خلال مراحل ، ولكن يمكن أن يكون هذا النمو غير متساوي بين الأطفال في نفس العمر . لذلك فإن الأنشطة التعليمية الخاصة بتعلم اللغة والقراءة يمكن أن تساعد الطفل على نمو الجانب اللغوي والمهارات اللغوية (Jackson &Roller، 1993) .

*** مرحلة ما قبل القراءة أو مرحلة الربط بين الحروف وأصواتها (phonetic-cue phase) : (من بداية ولادة الطفل الي 6 سنوات) .**

تعتبر هذه المرحلة هي بداية قدرة الطفل في السيطرة على اللغة لدية من ناحية دلالات الألفاظ و استخدام الكلمات وتركيبها في جمل . فالطفل يقوم بزيادة حصيلته من مفاهيم لغوية لتساعده في فهم اللغة من حوله . وعلي ذلك فالطفل في هذا السياق يعتمد علي الصور الذهنية (non-visual information)

وإقتران معنى الكلمات أو العبارات بالموقف أو السياق الذي توجد فيه ومدي التشابه بين الموقف التعلمي الأصلي وبين موقف الحفظ (contextual knowledge) .

الطفل خلال هذه المرحلة يقوم باستخدام المعلومات الخاصة بتخطيط الكلمات (logographic information) في عملية التخمين لنوع الكلمات . إلى جانب أن الطفل في هذه المرحلة تتطور لديه القدرة على الاستبصار لطبيعة الكلمات حيث يدرك أن الكلمات مرتبطه بصورة أساسية بالأصوات وأن بعض هذه الكلمات ممكن أن تكون لها نفس البدايات ونفس النهايات الصوتية مثل (كاتب وكاذب) ولكن معناها مختلف .

تعتبر هذه المرحلة في تعلم وتطور القراءة للرموز والإشارات اللفظية والصوتية (phonetic-cue) مهمة في مساعدة الطفل في تمييز إيقاع (rhyme) الكلمات وتكرار نفس بداية الحروف وبداية الأصوات (alliteration) .

حتي يستطيع الطفل النجاح في اجتياز هذه المرحلة يجب تزويده بالنشاطات اللازمة لتشجيعة على تجربة اللغة والحصول علي الفرص اللازمة للربط بين المعلومات الذهنية ونص الكلمات . وقد أظهرت أسلوب تعليم القراءة من الأعلى إلي الأسفل نتائج جيدة في تعليم الطفل للقراءة في هذه المرحلة .

*** مرحلة القراءة التمهيدية أو مرحلة حل الرموز (cipher phase) :**
(6 الي 7 سنوات)

للإنتقال إلى هذه المرحلة يجب على الطفل أن يجتاز المرحلة السابقة في تعلم الإشارات اللفظية والصوتية (phonetic-cue) وأن يكون واعيا للعلاقة بين الحروف وأصواتها .

تعتبر هذه المحلة هي المرحلة الأولى في تعلم القراءة يعتمد الطفل فيها علي نص الكلمات والتركيز علي المعلومات والوسائل البصرية بصورة مباشرة .

يبدأ الطفل في هذه المرحلة بربط الكلمات المكتوبة بأصواتها بحيث تكون لديه القدرة على فك رموز الكلمات وإدراك أن الحروف ومجموع الحروف تمثل صوت الكلمة . أيضا الطفل في هذه المرحلة يكون قادرا على التعرف على الحروف الصوتية (vowels) . لذلك فعملية فك الرموز لها من الأهمية في هذه المرحلة . أفضل أسلوب في تعليم الطفل القراءة والذي يعتبر أفضل أسلوب تعليمي . في هذه المرحلة يتبع أسلوب تعليم القراءة من الأسفل إلى الأعلى .

*** مرحلة التثبيت ، الطلاقة ، عدم الربط بين الكلمة المكتوبة وصوتها :**
(7 سنوات إلى 8 سنوات)

في هذه المرحلة من المهم تعليم الطفل عدم الإعتماد على القراءة الحرفية لنص الكلمة . فالقارئ الجيد يتمتع بالطلاقة في القراءة ولديه القدرة علي فك رموز الكلمات بصورة آلية حتي يتسنى له القيام بمهام عقلية بمستوى أعلى مثل الاستيعاب و إدراك المعنى .

لذلك يحتاج الطفل إلى معلومات خاصة بالتصحيح الإملائي للكلمات (orthographic) بحيث يكون الطفل قادرا علي تمييز نمط الكلمات والوصول إلى المستوى الآلي في تمييز الكلمات وبالتالي يكتسب الطفل الطلاقة في قراءة الكلمات بسهولة وبدون جهد .

تظهر أهمية هذه المرحلة في اكساب الطفل القدرة على السيطرة على عملية القراءة وليس لتعلم معلومات جديدة أو استخدام القراءة كوسيلة تعليمية .

فكلما تم تمرين الطفل على القراءة أكثر كلما كان الطفل أكثر طلاقة في تمييز الكلمات وبالتالي قراءتها .

5

*** مرحلة القراءة كوسيلة لتعلم معلومات جديدة : (8 سنوات إلى 14 سنة)**

المراحل الثلاث السابقة هي بمثابة المراحل التمهيدية لتعلم القراءة (learning to read) . أما هذه المرحلة فهي مرتبطة بمحتوي نطاق القراءة (reading to learn) .

أيضا قبل دخول الطفل لهذه المرحلة فإن إعتماد الطفل يكون أكبر علي البيئة واللغة المنطوقة للحصول على المعلومات . أما في هذه المرحلة فإنه يستخدم القراءة كأداة لاكتساب معلومات جديدة .

بالإضافة إلى ذلك فإن أهمية هذه المرحلة للطفل في تزويد الطفل للمعنى وتخزين هذه المعلومات و التعرف علي كيفية استرجاع هذه المعلومات حين الحاجة لها . فالطفل يحتاج في هذه المرحلة إلى الربط بين المعلومات السابقة والمعلومات الموجودة في نص موضوع القراءة . لذلك يجب توفر التعليمات المباشرة للطفل في إختيار الوسيلة الأفضل في

الربط ما بين هذه المعلومات من خلال التعرف والاسترجاع والفهم لمعنى النص . وبالتالي يكون الطفل قادرا على تحليل النص المقروء .

لذلك يجب على المدرس ألا يفترض إن تعلم الطفل للقراءة يعني أن الطفل قادر على استخدام القراءة لتعلم معلومات جديدة .

*** مرحلة تعدد وجهات النظر : (14 سنة إلى 18 سنة)**

ففي هذه المرحلة يتعلم الطفل اكتساب المعلومات ووجهات النظر من عدة مصادر وليس من مصدر واحد كما في المراحل السابقة .

الطفل في هذه المرحلة تكون لدية القدرة على التعامل مع مستويات مختلفة من الحقائق والمفاهيم بحيث يستطيع أن يضيف معلومات جديدة أو يلغي معلومات تعلمها سابقاً لا يحتاج لها . في هذا السياق فإن الطفل يتفاعل مع القراءات الأكثر تعقيداً والتي تحتوي على عدة وجهات نظر ومفاهيم مختلفة .

*** مرحلة عملية البناء وإعادة عملية البناء : (18 سنة وأكثر)**

للوصول إلى هذه المرحلة يجب أن يكون الطفل قادراً على قراءة كتب معينة ومقالات والتي تحتوي على تفاصيل ومعلومات خاصة بموضوع معين . في هذه المرحلة يستطيع الطفل إختيار القراءات التي تحتاج إليها قراءاتها والإبتعاد عن القراءات التي لا يحتاجها . بذلك يكون قادراً على بناء المعلومات الضرورية على مستوى عقلي عالي من الدقة وقادراً على أن يخلق وجهة نظر خاصة به من خلال قراءة عدة مصادر مختلفة

التقدم المبكر في نمو مهارات القراءة يمكن أن يتم قياسه من خلال قياس قدرة الطفل على معالجة الكلمات . ففي المراحل الأولى من تعلم

القراءة عند الطفل فإن الأسلوب الأفضل هو طريقة بناء المعلومات من الأسفل إلى الأعلى (تعلم لتقرأ) مقارنة مع الأطفال الأكبر عمرا والذي يعتمد تعليمهم للقراءة على أسلوب الأعلى إلى الأسفل (اقرأ لتتعلم) . فالأطفال الذين لديهم مشاكل في القراءة في المراحل الأولى من تعلم القراءة (المرحلة الإبتدائية) يمكن تصنيفهم على أساس ضعفهم في المهام الخاصة لتمييز الكلمات والحروف . في هذه الحالة سُيظهر الطفل بطئاً في عملية القراءة . بالإضافة إلى ضعف هؤلاء الأطفال في عملية الترميز أو في حل الرموز التى سيؤثر على قدراتهم المعرفية الأكثر تعقيداً اللازمة لاستيعابهم لمحتوى القراءة . لذلك فإن تحسين مهارات القراءة لدى هذه الفئه يكون من خلال تقوية مهاراتهم في معالجة الكلمات .

يمكن تلخيص مشاكل الطفل في القراءة في الآتي :

1- يتم تصنيف الطفل على أساس ضعفه في معالجة الكلمات بدلاً من ضعفه في عملية فهم النص . فمهارة معالجة الكلمات تتضمن قدرة الطفل على تمييز الكلمة والحروف في الكلمة . أما مهارات الاستيعاب تتضمن قدرة الطفل على إضافة المعنى والفهم لما هو مقروء .

2- المرحلة التالية للمرحلة الأولى الإبتدائية يقل التركيز فيها على مهارات تمييز الكلمات .

3- من المتطلبات الأساسية للطالب في المراحل الإبتدائية المتقدمة القيام بالعمليات المعرفية الأكثر تعقيداً مثل التفكير والاستنتاج .

4- مشاكل التحصيل الدراسي في عملية القراءة في المراحل الإبتدائية المتقدمة فيما بعد غالباً ما يتم تفسيرها على أساس وجود مشاكل لدى الطفل في عملية الاستيعاب .

الفصل السادس

نماذج ونظريات القراءة

أولاً : نظرية نمو اللغة

ثانياً : نظريات تعلم اللغة واكتسابها

ثالثاً : نظريات اكتساب اللغة

١- النظريات القطرية

أ- نظرية تشومسكي

ب- نظرية كراشن

جـ- النظرية المعرفية

٢- النظريات البيئة

٣- النظريات التفاعلية

6

الفصل السادس

6

نماذج ونظريات القراءة

أولاً : نظريات نمو اللغة : (كيف تنمو اللغة عند الفرد؟) :

1) النظرية السلوكية : والتي ترتكز على أن اللغة هي نتاج للمؤثرات البيئية (الأسرة ، المدرسة . . .) .

2) النظرية الفطرية : والتي ترتكز على أن اللغة فطرية وراثية .

3) النظرية التفاعلية / التفاعل المتبادل : والتي ركزت على تفاعل كل من البيئة والوراثة في نمو اللغة عند الطفل .

4) النظرية الإجتماعية / فكويتسكي : ركزت هذه النظرية على تأثير الأصدقاء في تطور اللغة لدى الطفل بالإضافة إلى دور كل من العوامل الإجتماعية والثقافية للبيئة لتكوين ونمو اللغة . وقد علق ليفراسوا على نظرية فكويتسكي في أنها تتضمن ثلاثة مواضيع أساسية :

أ- الجانب الثقافي (cuture) .

ب- دور اللغة (central role of language) .

ج- النمو (zone of proximal growth or development) .

ثانياً : نظريات تعلم اللغة واكتسابها : (عقلة الصمادي ، فواز العبدالحق)

مقدمة :

لقت أسباب متعددة منها : أولاً ، تزايد حاجة الأفراد لتعلم لغة ثانية أو أكثر لتحقيق مكاسب إقتصادية أو لتلبية حاجات مادية ضرورية . ثانياً ، تزايد أعداد المهاجرين والعاملين الأجانب الذين يحتاجون إلى لغة الثقافات التي يتعاملون معها . ويلاحظ هذا في دول الغرب عامة حيث هجرة إليها كثير من الثقافات الأخرى إليها طلبا للرزق والدراسة مما اضطرهم إلى تعلم لغات هذه الأمم ، كما قدمت أفواج بشرية كثيرة إلى الدول الغنية بالنفط بحثا عن الإستثمار والربح والعمل الإقتصادي المجدي حيث تعلم الكثير منهم اللغة العربية . ثالثا ، تزايد الأبحاث والدراسات التي أجريت في حقول اللغويات العامة والمتخصصة مثل علم اللغويات النفسي والإجتماعي وعلم النفس المعرفي مما مهد الطريق لدراسة متخصصة في مجال تعلم اللغة الثانية والأجنبية وتطبيق نتائج هذه الدراسات على تطوير أساليب تدريسها وتعلمها . ومن الجدير بالذكر أن الأبحاث والدراسات في هذا المجال يمكن تصنيفها إلى ثلاثة مجالات (Lightbown, 1985) وهي :

1 - الدراسات الوصفية ، وفيها يقوم الباحث بجمع عينات من كلام متعلمي اللغة الثانية أو الأجنبية ثم تحليلها ومقارنتها بما يماثلها في كلام متحدثي اللغة نفسها والتي هي لغتهم الأم .

2 -الدراسات التجريبية التعليمية ، حيث يقوم الباحث بضبط متغيرات معينة في إطار تجريبي لتحديد أثرها على التعلم داخل الصف ، كدراسة أثر طريقة الاستدلال في تعلم قواعد اللغة العربية .

3 - دراسات إختبار الفرضيات ، وفيها يقوم الباحث بإختيار فرضيات معينة مستمدة من نتائج دراسات سابقة كإختيار فرضية تأثير إتقان اللغة الأولى على إتقان اللغة الثانية والأجنبية .

قبل أن نبحث في نظريات اكتساب اللغة وتعلمها لابد من الإعتراف بأنه لا يمكن الفصل بين النظرية والبحث التجريبي والنظري حيث يؤسس البحث ابتداءاً على قواعد نظرية قد تكون بشكل فرضيات ، كما أنه لا توجد نظرية واحدة بعينها تفسر ظاهرة اكتساب اللغة وتعلمها بشكل كامل ، لأن النظرية قد تفسر بعض جوانب هذه الظاهرة وتغفل الجوانب الأخرى ، ومن هنا لابد من استعراض أهم النظريات السائدة في هذا الميدان ، دون الإهتمام بتقييمها لأن الهدف هو استخلاص تضمينات وتطبيقات يستفاد منها في ميدان تعلم اللغة وتعليمها ، يذكر كومسكي (Chomsky, 1972) معايير لقياس كفاية النظرية اللغوية التي تصف وتفسر ظاهرة اكتساب اللغة وتعلمها تلخص هذه المعايير في مايلي :

1 - الكفاية الوصفية للنظرية (Descriptive Adeqacy) :

وتعني قدرة النظرية على وصف عملية اكتساب اللغة وتعلمها حيث يكون الوصف شاملا وذا معنى (Comprehensive and Compr-ehensible) .

2- الكفاية التنبؤية (Predictive Adequacy) :

وهي قدرة النظرية على التنبؤ بالعوامل التي تؤثر على سلوكيات المتعلم اللغوية وطرق اكتسابها أو تعلمها في ظل ظروف معينة .

3- الكفاية التفسيرية (Explananatory Adequacy) :

وهي قدرة النظرية على تفسير اكتساب جوانب محددة من اللغة وتعلمها قبل غيرها مثل اكتساب المبني للمعلوم قبل المبني للمجهول والجملة الخبرية قبل الإستفهامية والجملة البسيطة قبل المركبة .

4- الكفاية النظرية (Theoretical Adequacy) :

وهي قدرة النظرية على التوصل إلى عموميات (Generalization) يمكن الإستفادة منها في فهم ظاهرة تعلم اللغة وتفسيرها و اكتسابها بشكل عام وليس لغة بعينها .

وهكذا نرى أن وراء الإهتمام بدراسة طبيعة اكتساب اللغة وتعلمها أسباب عديدة أهمها :

1 - إن معرفة عمليات الإكتساب واستراتيجياته تتطلب معرفة شمولية ترتكز على ميادين شتى مثل علم النفس واللغويات وعلم الإجتماع وعلم الإنسان واللغويات النفسية واللغويات الإجتماعية وعلم اللغة العصبي حيث توسع هذه المعرفة الشمولية إدراكنا وفهمنا لعمليات الإكتساب والتعلم المعقدة وتشابكها .

2 - إن فهم طبيعة تعلم اللغة واكتسابها يمكننا من استخلاص التضمينات المناسبة لتدريسها والتخطيط السليم لتعلمها .

3 - إن معرفة طبيعة الإكتساب والتعلم تثري ميادين العلوم الأخرى مثل علم اللغويات فيمايتعلق بعموميات اللغة (Language Universals) وعلم النفس فيما يتعلق بمعرفة الفروق الفردية في العلم وعلم الإنسان فيما يتعلق بعموميات الثقافة (Cultural Universals) وعلم الإجتماع فيما يتعلق بأثر عضوية المجموعات على إنجاز المهام .

ثالثاً : نظريات اكتساب اللغة :

إن ميدان اكتساب اللغة وتعلمها سواء كانت الأولى أو الثانية غني بالنظريات التي تحاول الكشف عن العمليات والإستراتيجيات التي

يستعملها متعلموا اللغة . يذكر لارسن - فريمان ولونغ (Larsen-Free-man and Long، 1992) أن هناك ما يزيد عن أربعين منحي لدراسة اكتساب اللغة وتعليمها تتراوح ما بين النظرية والنموذج والمنظور والفرضية ، أي ليست كلها نظريات يمكن الإعتماد عليها لتفسير ظاهرة الإكتساب والتعلم تفسيرا شموليا كافيا . هذه النظريات تم تصنيفها ضمن ثلاثة تصنيفات هي : النظريات الفطرية (Nativist Theories) والنظريات البيئية (Environmen-talist Theories) والنظريات التفاعلية (Interactionist Theories) .

1- النظريات الفطرية Nativist Theories :

وهي التي تفسر اكتساب اللغة على إفتراض توفر موهبة فطرية بيولوجية لدى الإنسان للتعلم وخاصة باللغة (Chomsky 1965; Bickerton 1984; Pinker, 1984; Wode 1984; Krashen 1985; Zobl 1984; Cook 1986; White 1987; Rutherford 1984; Bley- Vroman 1986; Gass and Sch-achter 1989) ويدعي أصحاب هذا الإتجاه أن الإنسان يولد مزودا بقدرة على اكتساب اللغة ودليل ذلك وجود عموميات اللغة (Language Universals) لدى البشر بغض النظر عن الخلفية اللغوية والجنسية والعرقية والبيئية . كما يعتقد أصحاب هذه النظرية بوجود أجزاء بيولوجية في دماغ الإنسان مسؤولة عن اكتساب مكونات اللغة . ولمزيد من القاء الضوء على هذا الإتجاه نعرض فيما يلي أهم ثلاث وجهات نظر وهي لتشومسكي وكراشن ومكلاوفلين .

أ- نظرية تشوميكى بخصوص القواعد العمومية (Universal Grammar)

يعتقد تشومسكي أن الإنسان يولد مزودا بمعرفة لغوية عمومية خاصة سماها القواعد العمومية ، الدليل على وجود هذه القواعد حسب تشومسكي ، مستمدا من مصدرين :

أ - **المصدر النظري** (Theory-driven) وفيه يجادل تشومسكي بضرورة وجود معرفة لغوية كامنة سابقة تفسر سرعة اكتساب اللغة ومنطقية ذلك الاكتساب ضمن أطر ومراحل مضطردة . ويضيف تشومسكي أن المؤثرات اللغوية الخارجية التي يتعرض لها الإنسان لا تكفي ، وهي غير ملائمة وحدها لتفسير اكتساب اللغة وتوليدها وفق قواعد اللغة السليمة . وقد تم استخلاص القواعد العمومية بعد دراسة الخصائص اللغوية الخاصة بلغة معينة ولغات أخرى . فهي مبادئ مجردة تقيد استعمال اللغة وتتألف من قواعد خاصة بلغة معينة وقواعد عامة تشترك فيها كل اللغات الإنسانية ، ومن الجدير بالذكر أنها قواعد بسيطة محددة لكنها تفسر ظواهر لغوية معقدة .

ب - **المصدر التجريبي** (Data- driven) ويهتم هذا المنحنى بدراسة البنى السطحية للغات شتى لتحديد تباين اللغات وإختلافها واستخلاص قواعد خاصة وعامة تفسر هذا التباين (Greenberg1966، 1974) .

ويلاحظ تكامل المصدرين السابقين ، حيث أن المصدر التجريبي يدعم المصدر النظري بنتائج عملية واقعية كما أن الإطار النظري يساعد في تفسير هذه النتائج وفهمها .

ويمكن للباحث أن يستخلص من هذين المصدرين عددا من المبادئ العامة تكشف عن نمطية تعلم اللغة واكتسابها وكذلك عن قابلية تعملها وتدريسها (Larsen-Freeman and Long1992, Gass 1984a, 1984b) .

يرى شومسكي أن المهارات اللغوية التي تظهر على الكائنات الأخرى مثل الطيور أو الأسماك تعتمد بالدرجة الأولى على عوامل بيولوجية محددة ناتجة عن أساس وراثي . أما المهارات اللغوية لدى الإنسان فإنها ناتجه عن تكوين بناءات عقلية أساسها بيولوجى .

فمن وجهه نظر شومسكي ، فإن العقل البشرى مسئول بالدرجة الأولى عن تزويد الفرد بالقدرة على اكتساب المعلومات الخاصة باللغة وكيفية استخدامها وهذه القدرة تشمل الوظائف الخاصة باستخلاص وفهم وإنتاج اللغة بشكل لفظي .

وتتلخص نظرية شومسكى في الآتى :

- وصف دور اللغة كعملية غريزية .
- التغير في عملية اللغة من خلال تعرضها للمعلومات اللغوية من الخارج

6

اللغة كعملية غريزية (فطرية) :

- هي مجموعة من المبادئ و Paramiters .
- اكتساب اللغة يكون من خلال تنظيم قيمة كل من Paramaters على أساس البيانات والمعلومات اللغوية المتوفرة للفرد .
- القواعد اللغوية وظيفتها تنظيم المعلومات الخاصة بكل لغة والتي تكون نتيجة لتثبيت كل من parametric valws .

مبادئ النظرية اللغوية لدى شومسكي :

1- عملية اكتساب اللغة :

إن قدرة الفرد على إيجاد تفسيرات لغوية والوصول إلى حلول للمشكلة يدل على أن الطفل قادر على إتقان اللغة الأم من خلال قاعدة من المعلومات ولو كانت بسيطة .

2- اللغة تحد الفرد لمعنى عدد لا حصر له من الجمل :

إن الفرد لديه القدرة على اكتساب اللغة في فترة زمنية قصيرة بدون أي جهد أو تعليمات محددة أو أي صعوبات .

3- قدرة الفرد على اكتساب اللغة إذا كان في بيئة مناسبة لتعلم قواعد اللغة .

إذا لم تتوافر القاعدة الخاصة بالنقاط السابقة فسيؤدي ذلك إلى نشوء أربعة مشاكل خاصة باكتساب اللغة :

1- مجموع الجمل اللغوية التي يواجهها الطفل ليس لها حدود من المعلومات التي يحصل عليها الطفل لتساعده على فهم وتنظيم هذه الجمل .

2 - إن الطفل لا يواجه فقط جمل ولكن جمل منطوقة يمكن أن تكون ناقصة تظهر على شكل زلات لسان أو غير واضحة .

3 - اكتساب اللغة يتم بدون توجيه مسبق من قبل المجتمع والدليل على ذلك أن الطفل لا يظهر الكثير من الأخطاء ليبدأ في تعلم اللغة . بالإضافة إلى أن المجتمع لايهتم بتصحيح أي أخطاء لغوية يظهرها الطفل . حتى لو قام البالغون بتصحيح أخطاء الطفل فإن الطفل لا ينتبه لهذه التصحيحات أو لا يعبأ لها . بينما ذلك يعطى الطفل نوع من المناعة لأي تدخل لغوي من الكبار .

4 - ان الطفل يكتسب الجمل بسيطة التركيب من بين كل الجمل التي يواجهها . فالفروق الفردية بين الأطفال في استيعاب مجموع الجمل اللغوية يرجع إلى حدود قدرة الطفل المعرفية مثل قصر مدى الإنتباه والذاكرة تكون محدودة في المراحل الأولى من النمو ، أيضا قدرة الطفل على بناء القواعد اللغوية تكون محدودة في إطار الجمل البسيطة والمتوفرة لدى الطفل . متى ما واجه الطفل جمل لغوية صعبه فإن

اكتساب هذه المعلومات لا تكون في حدود فهم الطفل والمعلومات المتوفرة لديه .

إنتقاد شومسكي لنظرية سكيز في السلوك اللغوي :

إن نظرية التعلم الخاصة بالسلوك اللغوي غير واضحة عند سكير وليس لها قيمة علمية أو غير صحيحة من خلال عرضها الغير دقيق لدور التدعيم ودور المثير في عملية اكتساب اللغة .

* البيئة مقابل الفطرة في اكتساب اللغة
: (I Language Verses E-Language)

المحور الأساسي في نظرية تشومسكي في تعلم اللغة ودراسة قدرة الفرد على تعلم اللغة من خلال عوامل فطرية خاصة بالفرد نفسه (I-language) بدلا من اكتساب اللغة كعامل بيني مكتسب من المجتمع المحيط بالفرد (E–language)

أنكر تشومسكي دور البيئة كهدف في دراسة اللغة دراسة علمية وأكد على أن اكتساب اللغة أساسة فطري والذي يختص بثلاث جوانب :

أ- دافعية الفرد .

ب- قوة الحافز الداخلي لدى الفرد .

ج - شخصية الفرد .

قدرة الفرد لدى تشومسكي تكون من خلال تفاعل الجوانب الثلاث في اكتساب اللغة من البيئة المحيطة . فالطفل لا يتفاعل مع البيئة لأنه يعيش فيها فقط ولكن بسبب تداخل الجوانب الثلاث الخاصة بالفرد .

فتعلم اللغة يتمثل في تعلم مجموعة لا متناهية من الجمل والتي لا تكون إلا من خلال وظائف داخلية عند الفرد لتعميم القواعد الخاصة باللغة والتي تخص الفرد نفسه فتعلم اللغة لا يحتاج فقط التركيز على الكلمات المتعلمة ، ولكن من خلال القواعد الخاصة بتركيب هذه الكلمات على شكل جمل تترجم على شكل لغة (ربط الصوت بالمعنى) .

ب - نظرية كراشن النموذج الموجه(The Monitor Model)

لقد كانت هذه النظرية أكثر النظريات شيوعا في السبعينات والثمانيات من هذا القرن حيث بدأت في الأصل نموذجاً لدراسة الأداء اللغوي (Per-formance) ولكنها تطورت بعد ذلك لتصبح النظرية الشائعة في حينها والتي تحاول تفسير اكتساب اللغة وليس مجرد أدائها .

يعد كراشن التعلم والاكتساب عمليتين مختلفتين حيث أن وظائف «التعلم» هي التوجيه والتنقيح ، وتبدأ عملة التعلم عندما يطلب إحداث تغيير في شكل الأداء اللغوي بعد إنتاجه (Production) .

بينما بعد «الاكتساب» مسئولا عن توليد (Initiate) الكلام وطلاقة (Fluency) المتحدث وهكذا يعتقد أن النموذج الموجه (Monitor Model) يعد المخرجات قبل إنتاج الكلام كتابة أو نطقا والتي يولدها أساسا النظام اللغوي المكتسب . ولمزيد من توضيح النموذج يمكن القول بوجود نظامين معرفيين منفصلين لدى المتعلم . يسمى النظام الأول ، وهو الأهم ، والنظام المكتسب (Acquired System) ويتشكل من قدرات خاصة ، بتعلم اللغة ، موجودة لدى الإنسان إضافة إلى معرفة لغوية لا شعورية (Unconcious) مكتسبة من قواعد اللغة المتعلمة ، أما النظام الثاني فيدعى النظام المتعلم (Learned System) ويتشكل نتيجة للتدريس والتعليم في المؤسسات

التربوية وهو شعوري مدرك (Concious) وقوم بدور المراقب والموجه (Monitor) للنظام المكتسب ، ولتفعليه يشترط كراشن ما يلي :

(1) توفير الوقت الكافي لاستعمال قواعد اللغه .
(2) التركيز على الشكل أو سلامة اللغة .
(3) معرفة القواعد اللغوية (Krashen 1982؛ Mclaughlin 1987) .

جـ - النظرية المعرفية (Cognitive Theory) :

تهتم هذه النظرية بالعوامل الداخلية المنظمة وخاصة بدور العمليات المعرفية العقلية في اكتساب اللغة الثانية وتعلمها (Mclaughlin 1987 Mcleod and Mclaughlin 1986) وقد قامت هذه النظرية على نتائج الدراسات والأبحاث في ميداني علم النفس وعلم النفس اللغوي . وتتلخص مبادئ هذه النظرية الأساسية في الآتي :

(1) إن التعلم مهارة معرفية معقدة تتضمن استخدام أساليب متنوعة للتعامل مع المعلومات للتغلب على محدودية القدرة اللغوية .

(2) إن تعلم اللغة يعني تعلم المهارة اللازمة لذلك وهذا يتطلب ممارسة جميع جوانب هذه المهارة حتى تصبح متكاملة كأداء لغوي طلق وسليم إلى أن يصبح الأداء آليا (Automatized) . إن تعلم عملية معرفية عقلية لأنه بتضمن تمثلا داخليا للمعلومات التي توجه الأداء اللغوي وتنظمه . وفي حالة اكتساب اللغة فإن هذا التمثل يعتمد على نظام لغوي يشمل إجراءات لإختيار المفرادات والتراكيب والمعاني المناسبة التي تحكم الاستعمال اللغوي .

(3) هناك إعادة ترتيب وتقويم مستمرين للتمثلات الداخلية تتناسب مع تزايد القدرة اللغوية للفرد المتعلم حيث ترتب التمثلات اللغوية حسب سهولتها أو صعوبتها .

2- النظرية البيئية : (Environmental Theories)

وهي التي تفسر اكتساب اللغة وتعلمها على أنه وليد البيئة والتنشئة الإجتماعية حيث ينكر أصحاب هذه النظرية وجود كوامن فطرية مهمتها اكتساب اللغة . ولكنهم يقولون بأنت البيذة والعوامل الخارجية هي التي تشكل السلوك اللغوي للإنسان الذي يولد ولديه استعدادات للتعلم كبقية المخلوقات . ويعد أصحاب هذه النظرية اللغة سلوكاً يكتسب كأي سلوك آخر . وأبرز هذه النظريات المدرسة السلوكية حيث يفترض أصحاب هذه المدرسة أن السلوك اللغوي يتم تعلمه نتيجة توفر مثير يولد استجابة تعزّز سلباً أو إيجاباً تبعاً لسلامة الاستجابة اللغوية . يورث التعزيز الإيجابي ديمومة السلوك اللغوي بينما يورث التعزيز السلبي اختفاء هذه السلوك (skinner, 1957) . وقد حاول أصحاب هذا الإتجاه تطوير هذه النظريات بمحاولة تفسير ظاهرة التعليم من خلال ما أسموه بالإرتباطات في مابين أجزاء المثير اللغوي الذي يشكل المدخل اللغوي . إن تكرار هذه العلاقات أو عدمه يقوي أو يضعف السلوك اللغوي . وهكذا فإن التعلم في منظورهم هو انعكاس لمدى قوة الإرتباطات بين مكونات المدخل اللغوي (sampson, 1987) .

هناك عدد من النظريات المعاصرة التي تقع تحت مظلة النظريات البيئية وهي تحاول تفسير اكتساب اللغة من خلال اعتماد العوامل الخارجية فقط دون إعتبار العمليات العقلية والمعرفية . ومن أشهر هذه النظريات نظرية شومان (Schumann, 1975, 1978a , 1978 b) حيث انصرفت هذه النظرية عن

دراسة اكتساب اللغة من منظور لغوي تحليلي بحت إلى منظور إجتماعي ونفسي وثقافي ، فاللغة عند شومان تتغير عبر الزمان لأنها ديناميكية وليست ستاتيكية (ثابتة) . إن التركيز على ظاهرة التهجين في اللغة ومقارنتها بمراحل اكتساب اللغة والتكيف الثقافي محور نظرية شومان . ومصطلح بدجن (Pidigin) في هذه النظرية هو شكل لغوي هجين بسيط في تركيبة ومفراداته تكون في مجتمع غير متجانس العرق واللغة ويستخدم هذا الشكل اللغوي للتواصل بين أفراد هذا المجتمع كقضاء مصالح تجارية محدودة كالتي وجدت في جنوب أفريقيا وجنوب السودان وأمريكا الجنوبية . يقابل هذا الشكل اللغوي البسيط (Pidgin) المراحل الأولي في اكتساب اللغة حيث تتميز لغة المعلم في هذه المرحلة بالبساطة في المبنى والمعنى .

أما الشكل اللغوي الثاني المسمى مصطلح كريول (Creole) فيمثل لغة الجيل الثاني للمحدثين بال (بدجن) (Pidgin) حيث تصبح لغتهم الأم . ويقابل هذا الشكل اللغوي المراحل المتأخرة في اكتساب اللغة حيث تتميز بالتعقيد اللغوي والثراء في المبنى والمعنى . أما التكيف الثقافي فيعنى التعايش والإنخراط في ثقافة اللغة المراد تعلمها . إذ يعتبر شومان اكتساب اللغة مظهرا من مظاهر التكيف الثقافي ، وإن درجة التكيف الثقافي لمتعلم اللغة تقرر درجة إتقان هذه اللغة . وحسب وجهة نظر شومان فإن التكيف الثقافي وبالتإلى اكتساب اللغة وتعلمها يقررهما البعد الإجتماعي والنفسي بين المتعلم وثقافة اللغة التي يتعلمها . ويتعلق البعد الإجتماعي (distance – Social) بالفرد عضوا في مجموعة تتحدث لغته الأم وصلة هذه المجموعة بمجموعة أخرى يتحدث أفرادها لغة مختلفة عن لغة المجموعة الأولى ويتأثر البعد الإجتماعي بمجموعة من العوامل مثل الهيمنه أو التبعية أو الإنخراط أو التكيف ، والإنغلاق أو الإنفتاح ، وحجم المجموعتين

وإتجاهها وتناسقهما . أما البعد النفسي (Psychologicalm-distance) فينشأ نتيجة لعوامل وجدانية ذات علاقة بالمتعلم كفرد مثل الصدمة اللغوية والصدمة الثقافية والحضارية ودوافع التعلم والشعور بالذات . ويرى شومان انه كلما قل البعد الإجتماعي والنفسي بين متعلم اللغة ومتحدثي هذه اللغة وثقافتها زادت درجة تعلمها ، وكلما زاد هذا البعد قل إتقان تعلمها ، أي أن تعايش متعلمي اللغة مع أهل هذه اللغة وثقافتها شرطان أساسيان لتعلمها .

وهكذا نجد أن نظرية شومان بمكوناتها الثلاثة سالفة الذكر تحاول الإجابة عن السؤال الذي يثار عادة حول فشل متعلمي اللغة في اتقانها كما يتقنها أبنائها . ويفسر هذا الفشل نتيجة لبعد هؤلاء المتعلمين نفساً وإجتماعياً عن متعلمي اللغة وثقافتها حيث تقل كثيراً المدخلات اللغوية اللازمة لإتقانها . إن هذا الوضــع يؤدي إلى تحجر نمو المتعلم اللغوي (Fossilization) ، وبالتالي الفشل إتقان اللغة الهدف . إن الموازنة بين اكتساب اللغة وتعلمها واللغة الهجين (Creolizetion and Pidginization) تؤكد على ديناميكية اللغة وتغيرها . وتهتم نظرية شومان أيضاً بالعوامل المتغيرة مثل التعرض (Exposure) للغة وتوفر مجموعة يتنمي إليها المتعلم لغتها تختلف عن اللغة الأصلي إذ يضطر المتعلم في حالة عدم توفر هذه المجموعة إما إلى الإنعزال عن المجتمع الجديد أو إلى الإنخراط فيه . كما يبرز شومان العوامل الإجتماعية كالإتجاهات نحو اللغة الهدف ، والدافعية نحو التعلم والبعد الإجتماعي كأساس للتكيف الإجتماعي الذي يؤدي بدوره إلى التكيف اللغوي وبالتالي إتقان اللغة الهدف (Target Language) .

3- **النظريات التفاعلية** (Interactionist Theories)

تدمج هذه النظريات العوامل البيئية الخارجية بالعوامل الفطرية

الداخلية بعضها ببعض لتفسر اكتساب اللغة وتعلمها . إن سبب هذا الدمج يعود إلى تعقيد عملية الاكتساب حيث لاتكفي نظرية واحدة لتفسير اكتساب اللغة وتختلف النظريات التفاعلية فيما بينها في محاولتها لتفسير عملية الاكتساب ، فمثلاً يعتمد قفون (Givon, 1979, 1984) . النظرية التصنيفية الوظيفية (Functional - Typological Theory) المبنيه على دراسة النحو الوظيفي وتغير اللغة تاريخياً ، ولكن آخرين مثل هاتش (Hatch، 1978) اعتمدوا على نتائج البحث الإجتماعي والمعرفي وتحليل الخطاب اللغوي (Discourse Analysis) لتفسير اكتساب اللغة . بينما اعتمد غيرهم على نتائج دراسات علم النفس اللغوي والمعرفي للتوصل إلى قواعد تفسر اكتساب اللغة (Pienemann and Johnston, 1987) . أما بخصوص نظرية جيفون فهي تسعى إلى إيجاد إيطار نظري يشمل أنواع التغير اللغوي (Language Change) بما فيها اكتساب اللغة . ولهذا الغرض طور قفون منهجاً سماه التحليل النحوي والتصنيفي الوظيفي يقوم على خصائص الخطاب اللغوي وجعل اللغات بإختلاف عائلاتها تشكل نمطاً واحداً يمكن تفسير اكتسابه . ويدعى جيفون أن التغير النحوي يحدث نتيجة مبادئ براجماتيه ونفس - لغوية تتعلق بإدراك إنتاج الكلام أثناء التواصل بين المتحدثين . وتستمد هذه المبادئ من بُني تحتيه تتعلق بالإدراك الإنساني ومعالجة المعلومات . وكذلك يدعى جيفون أن متحدثي اللغة وأنظمتهم اللغوية المكتسبة تنتقل وتتغير من الخطاب اللغوي البراجماتي إلى نمط نحوي أكثر تعقيداً .

ومثال آخر على هذا المنحي التفاعلي هو نظرية تحليل الخطاب اللغـوي (Discourse Analysis) حيث تعتبر هذه النظرية أن اكتساب اللغة وتعلمها يتم نتيجة لإتقان قواعد اللغة وتوظيفها تواصليا لتحقيق الوظائف اللغوية ، لذا لأن هدف المتعلم النهائي هو اكتساب الكفاية التواصليه (-com

municative competence) التي تشتمل على الكفايات النحوية و الخطابية والإستراتيجية واللغوية - الإجتماعية . فالكفاية النحوية (Grammatical Competence) تعني معرفة القواعد اللغوية التقليدية ، أم الكفاية الخطابية (Discourse Competence) فتعني تناسق النص اللغوي وتماسكه وسلاسته ، وأما الكفاية الإستراتيجية (Strategic Comptence) فتشمل الإستراتيجيات اللفظية وغير اللفظية التي تمكن المتحدثين من التواصل اللغوي بالرغم من تعثرهم وضعف قدرتهم اللغوية ، وأما الكفاية اللغوية - الإجتماعية (Socio-linguistic Comperence) فتشمل مناسبة المبنى للمعنى والسياق الخطابي .

ويلاحظ أن هذه النظرية ترتكز على الخطاب كوحدة كلية مفهومة لا على الجمل وحدها ولا على مكونات الخطاب اللغوي مجزأ . لذا فإن اكتساب اللغة هو نتاج لإتقان الكفايات سابقة الذكر (Coulthard 1980؛ Richard and Schmidt 2002) .

مقارنة كنظريات اكتساب اللغة :

1 - تختلف هذه النظريات في ما بينها في دراسة هذه الظاهرة والتعامل معها ، حيث نجد أن بعض النظريات تقتصر على العوامل الخارجية وبعضها الآخر على العوامل الداخلية التي تؤثر في اكتساب اللغة ، بينما نجد مجموعة أخرى تركز على خليط من هذه العوامل ، وغيرها بتناول الظاهرة انعكاسا أو نتاجا للبيئة دون إعتبار للعمليات العقلية ، إلى غير ذلك من مجالات البحث والدراسة .

2 - إن بعض المعلومات التي بنيت عليها هذه النظريات واستنتاجها ضمني غير ظاهر للعيان وبعضها الآخر ظاهر معروف .

3 – هناك تفاوت في معالجة النظريات لهذه المعلومات فبعضها استعمل عبارات ومفاهيم مجردة يصعب إختبارها مثل دراسة عموميات اللغة وبعضها استعمل عبارات ومفاهيم مادية سهلة الإدراك ولكنها ليست كافية كالنظريات البيئية .

كما يمكن استخلاص العموميات التالية اعتمادا على دراسة نظريات اكتساب اللغة وتعلمها التي عرضنا لأهمها في ما سبق (Dulay et al. 1982، Lightbown 1985، Ellis 1985، Mclaughlin 1987) .

1 – يبدو أن هناك أجهزة فطرية كامنة (Innate Learning Processors) مهمتها إرشاد وتوجيه عمليات اكتساب اللغة وتعلمها ، منها ما يسمى بالمصفي (Filter) وهو مسؤول عن إعداد المتعلم النفسي وتهيئته لاكتساب اللغة ، ومنها ما يسمى بالمنظِّم (Organizer) وهو مسؤول عن تنظيم المعلومات ليسهل فهمها واستيعابها وتحليلها وتركيبها وتقويمها ، ومنها أيضا الموجه (Monitor) وهو مسؤول عن تنقيح اللغة واستعمالها السليم .

2 – إن التعرض لبيئة اللغة الطبيعية والتعايش فيها ضروري جدا لتفعيل دور الأجهزة الكامنة . فزيادة التعرض للبيئة الطبيعة للغة يغني عملية الاكتساب والتعلم ويثريها ويسرعها .

3 – يحتاج المتعلم إلى فهم محتوى لغة الخطاب اللغوي دون التركيز على شكله لأن غاية اللغة هو التواصل والتفاهم .

4 – هناك علاقة وترابط ما بين إتجاهات المتعلم ودوافعه نحو اللغة الهدف وثقافتها وتحديثها ودرجة إتقانها .

5 – يبدو أن هناك أثر للغة الأم في تعلم لغات أخرى قد يكون إيجابيا كما في حالة عموميات اللغة أو سلبيا كما في حالة اللفظ ، والسلبي منه أوضح في لغة من تعلم اللغة الأخرى في سن متأخرة .

6 - إن تعلم اللغة عملية نشطة خلاقة حيث يتم وفق نسق منظم ومتطور على مراحل ويتطلب مجموعة من العمليات والمهارات العقلية المعرفية وكذلك المعرفة الإجتماعية .

7 - إن لغة المتعلم ليسب عشوائية بل تخضع لقواعد تنظم مكوناتها ويمكن التنبؤ باستعمالها مما يسهل تفسير الأخطاء المركبه . كما إن معرفة هذه القواعد لا تضمن استعمالها بشكل سليم لأن وجود الكفاية اللغوية لا يعني بالضرورة وجود أداء لغوي سليم .

8- يبدو أن هناك علاقة وإرتباطا بين البيئتين اللغوية والمادية للمعلم ومحصوله اللغوي حيث تؤثران في سرعة الاكتساب ومستوى الأداء وثراء ذخيرته اللغوية .

9 - لابد للمدخل اللغوي لمتعلم اللغة أن يكون مفهوما (Comprehen-sible) وبسيطا ومنتظما ويلبي حاجات المتعلم .

10 - يمكن القول إن لشخصية المتعلم علاقة وإرتباطا بإتقان اللغة الهدف .

11 - كلما بدئ تعلم اللغة في سن مبكرة كان الأداء اللغوي أفضل .

12- يكتسب الأفراد اللغة عن طريق التواصل مع أقرانهم والمجتمعات اللغوية التي ينتمون إليها بشكل أفضل من اكتسابهم لها عن طريق التدريس الرسمي .

13- هناك تسلسل تطوري هرمي(Hierarchical Developmental Se-quences) تمر فيه عملية اكتساب اللغة وتعلمها حيث تكتسب تراكيب لغوية معينة قبل غيرها بحيث تتكامل علمية اكتساب اللغة

وتعلمها حيث تكتسب تراكيب لغوية معينة قبل غيرها بحيث تتكامل وتتداخل هذه التراكيب لتشكل المحصول اللغوي للمتعلم . ولذا فإن الاستعجال في تدريس التراكيب التي تكتسب في مراحل متأخرة من التطور اللغوي لايجدي نفعا .

ما يستفاد من نظريات اكتساب اللغة وتعلمها في تعليم اللغة العربية :

1- السعي نحو زيادة فرص تعرض المتعلمين للغة العربية اليومية في استخداماتها الطبيعية لأن هذا التعرض يزيد من فعالية وتنمية قدرة المتعلم على تنظيم المدخل اللغوي وتطبيقة وتحليلة ، لذا يركز المتعلم على المضمون لا على الشكل اللغوي وهذا ينمي قدراته اللغوية الابداعية .

ويمكن تحقيق هذا الأمر عن طريق إثارة أسئلة حقيقية تتعلق بحياة وبيئته . فمثلا إذا كان موضوع الدرس يدور حول السفر إلى الخارج ، يمكن اصطحاب الطلبة إلي المطار والاستماع إلي تعليمات السفر المذاعة ، وقراءة التعليمات المكتوبة المعلقة بالاقلاع والوصول ، إلخ . وإذا تعذر تنفيذ ذلك يمكن عرض فيلم معد مسبقا بجهاز الفيديو أو تمثيله داخل غرفة الصف ثم يثير المعلم أسئلة مثل : متى تقلع الطائرة ش؟ متى تصل الطائرة؟ إلى أين تسافر؟ ماذا تحتاج لسفرك؟ هل ختمت جواز سفرك؟ هل لديك زيادة في الوزن؟ .

وهكذا فإننا نرى ضرورة البدء بدراسة حاجات المتعلمين وتحليلها ثم استخلاص قائمة بمواقف حياتية ووظائف لغوية للتعبير عن هذه المواقف ، ثم بناء منهاج على أساس هذه الموقف والوظائف يتصف بالتواصلية والواقعية من حيث الشكل والمضمون .

ومن الجدير بالذكر أن حاجات المتعلمين تختلف من حيث كونهم أجانب أو أهل اللغة . وبناء عليه لابد من تطوير مناهج خاصة بالعرب وكتابتها (عربية للعرب) وأخرى للأجانب (عربية للأجانب)

ومن الأمثلة على المواقف الحياتية التي يمكن تضمينها المنهاج وتوظيفها ما يلي :

أ – مواقف تتعلق بحياة المتعلم اليومية مثل : استعداده للذهاب إلى المدرسة ، أداء التحايا ، طابور الاصطفاف الصباحي ، في غرفة الصف ، في ساحة المدرسة ، مع أقرانة ومعلميه .

ب- مواقف تتعلق بحاجات المتعلم اليومية : الشراء والبيع ، السفر والاقامة ، تقديم الطلبات وإجراء المقابلات ، تقل الأخبار ، المناقشة ، الحوادث والبيئة المحلية ، كتابة الرسائل والبرقيات .

ج- مواقف حياتية عامة مثل : الفنادق والمستشفيات والمطاعم والبنوك والشركات والمؤسسات المختلفة ، السؤال عن الاتجاهات .

د- مواقف تاريخية تتعلق بالأمور الثقافية والحضارية والدينية .

إن بناء المنهاج على أساس حاجات المتعلم الحقيقية يثير دافعيته وينمي قدراته التواصلية ، ويضمن دوام استخدام اللغة في مواقف حياتية حقيقية وهذا هو التوظيف الحقيقي للغة . إن مناهجنا الحياتية في المدراس والجامعات تقصر عن تلبية هذه الحاجات وإن احتوت بعض المواقف الحياتية إلا أنها لا تعرضها بشكل طبيعي بعيد عن التكلف .

2 - تقبل الأداء اللغوي للمتعلم ما دام يعبر عن المعنى السليم المقصود ولو شابه بعض الخطا في الشكل إذا كان الهدف من التعلم هو التواصل اللغوي . فالتركيز على الشكل على حساب المضمون لا يؤدي إلى تعلم اللغة دائما ، لأن معرة القاعدة لا تضمن استخدامها السليم . لذا لا بد من التركيز على تعلم قواعد اللغة وظيفيا وفي موافق حياتية حيه يحتاجها المتعلم وعدم اللجوء إلى تدريس القواعد والتراكيب بشكل جامد أن ذلك يفوق التواصل اللغوي و يجب أن لا نرفض تعابير المتعلم الجسدية عن المعنى كالعبوس والابتسام وهز الرأس وطأطأته والإيماء باليد ، إلى غير ذلك إذا دلت على فهمه للمعنى المقصود .

3 - تشجيع المتعلمين على استخدام اللغة العربية مع الأقران والمدرسين وفي الشارع ومختلف المواقف الحياتية حيثما أمكن . ويجب أن يصاحب إشاعة استخدام اللغة في المجتمع بالإطراء والاستحسان لا بالسخرية والازدراء . ويمكن أن تساعد وسائل الاعلام المرئية والمسموعة والمقروءة على تشجيع المتعلمين ماديا ومعنويا .

4- يرى التربويون أن تتاح الفرصة للمتعلمين الاستماع إلى اللغة في مرحلة تعلمها وبداية الدرس كذلك ، وذلك لايجاد ألفة لغوية ولتدريب أذن المتعلم على سماع أصوات اللغة ومفرداتها وتراكيبها وتهيئتة لاستعمالها .

يمكن الاستفادة مما تقدمه طريقة التدريس الصامت (Silent Meth-od) وفيها يستمر الطلبة في الاستماع إلى اللغة لمدة أسابيع دون أن يطلب منهم الحديث ، بل يمكنهم التعبير عن فهمهم إما بمادة مكتوبة أو تمثيل للمعنى بالحركة .

5 – الابتعاد عن التجريد (Abstract Referents) وخاصة في مراحل التعلم الأولى حيث أن إدراك المتعلم وفهمه للمحتوى المادي الملموس (Concrete Referents) أسهل من المحتوى المجرد ، لذا فإن تضمين المناهج لدروس عن البيئة المحلية يخدم هذا الغرض .

6 –تهيئة جو نفسي مريح للمتعلمين يزيد من قابلية التعليم لديهم وذلك بإقامة علاقات ودية معهم واحترام شخصياتهم ، وتقبل أدائهم اللغوي ، وتشجيعهم على التواصل اللغوي والهدف من ذلك كله هو تجنب المعوقات النفسية التي تؤثر سلبا على الأداء اللغوي .

7 –بعث دافعية المتعلمين وبناء اتجاهاتهم الايجابية نحو اللغة وأهلها وثقافتها وحضارتها ، ويمكن أن يتم ذلك برفع مكانة اللغة العربية وطنيا وعاميا ، وإشاعة استعمالها في المجتمع وتحفيز المتعلم ومعنويا لاستخدامها في مناحي الحياة المختلفة . لقد أثبتت الدراسات في مجال التخطيط اللغوي واللغويات التطبيقيه أن التعلق المادي والمعنوي لغة ما يدعم ويزيد فرص تعلمها وممارستها .

8 – الاستفادة من منهج تحليل الأخطاء اللغوية (Error Analysis) و منهج تحليل الخطاب اللغوي (Discourse Analysis) ومنهج تحليل الأخطاء القرائية (Miscue) Analysis لمعالجة الأخطاء المرتكبة في الأداء اللغوي .

فمنهج تحليل الأخطاء اللغوية يقوم على تحديد الأخطاء في المخرج اللغوي وتصنيفها وتفسير سبب حدوثها ثم تصحيحها . إن اتباع هذا المنهج يساعد المعلم على تشخيص نقاط الضعف والقوة لدى المتعلمين إذ يمكن معرفة أخطاء كثيرة أو قليلة الشيوع وكذلك الأخطاء الأكثر أو الأقل صعوبة

بالاضافة إلى الأخطاء المحلية (Local Errors) التي لا تؤثر على التواصل ولا تشوه المعنى والأخطاء الكلية (Global Errors) التي تعوق التواصل وتشوه المعنى .

أما منهج الخطاب اللغوي فيركز على مفهومية النص اللغوي بشكل عام والفقرات بشك لخاص حيث تعطى الأولوية لتناسق الأفكار وتسلسلها وتنظيمها وتناسب الجمل لواقع الحال وترابطها وسلامة اللغة وسلامة الأسلوب . إن اتباع هذا المنهج يقود إلى تبني المنحى التواصل في تصميم المنهاج ، أم منهج تحليل الأخطاء القرائية فيكشف عن مواطن القوة والضعف في الأداء القرائي للمتعلم و ذلك لتحديد الأخطاء وتصنيفها وتفسير أساب حدوثها . ويستفاد من هذا المنهج في التركيز على تشجيع المتعلم على القراءة وتوصيل المعنى المقصود رغم ارتكاب بعض الأخطاء في قراءة مفردات النص وتراكيبه ، مادامت لا يؤثر هذه الأخطاء على المعنى .

9 –جعل الأخطاء اللغوية التي يرتكبها المتعلمون مواقف تعليمية يستفاد منها في الكشف عن مراحل تعلم اللغة ؛ أي ما يتم تعلمه منها حيث لا يعاقب الطالب عليها لأنها متوقعة الحدوث .

يجب عدم تسليط الضوء على هذه الأخطاء أثناء التواصل اللغوي لا بل يجب تحملها وتقلبها ما دامت لا تؤثر على سلامة المعنى . لذا نرى تطوير مقياس مدرج للأداء اللغوي تعتمد على درجة مفهومية هذا الأداء (Com-prehensibility) ، وبإفتراض أن هذا المقايس مقسم إلى خمس درجات تعطى الدرجة القصوى للأداء المفهوم تماما والسليم لغويا ، والدرجة الدنيا للأداء غير المفهوم ، ويتراوح الأداء ما بين الدرجتين تبعا لمفهوميته وسلامته اللغوية .

10 - ضرورة تضمين النصوص اللغوية وخاصة الحوار تعابير اجتماعية ذات صلة بحياة المتعلم اليومية لحاجته إليها مما يدفعه إلى سرعة تعلمها واستخدامها . ومثال ذلك التعابير المستعملة في الأفراح والأتراح والتحايا والاستقبال والوداع .

11- تضمين البنى اللغوية في المناهج وتدريسها وفق تسلسل تعلمها واكتسابها حيث لا يمكن أن تتوقع تعلم بنية لغوية تكتسب في مرحلة قبل غيرها ممن يكتسب في مرحلة متقدمة . فمثلا لا نتوقع اكتساب المبني للمجهول قبل المبنى للمعلوم . لذا فتدريب المعلمين على استخدام المبنى اللغوية متأخرة الاكتساب لا يدي نفعا ، ولكن هذا لا يمنع لاستخدامها حيث أقتضت الحاجة .

إن الناظر في أدبيات اكتساب اللغة العربية وتعلمها يجد ندرة في هذا المجال ولا يتعدى في معظم الأحيان دراسة مفردات الطفل . إن معرفة المعلم لمرحلة اكتساب هذه البنى تسهل عليه تدريسها وتقديمها أو تأخيرها وفق متطلبات الموقف التعليمي .

12 - تقبل لجوء المعلم في مراحل التعليم الأولي إلى استخدام بعض تراكيب اللغة المحكية وتعابيرها ما دامت قريبة من اللغة الفصيحة وتؤدي المعنى المقصود .

13- كشفت الأبحاث في مجال تعلم اللغة واكتسابها أهمية استراتيجيات التعلم المعرفية وتوظيفها (Chamot، 1987) حيث تسهم بفعالية في تطوير النظام اللغوي لدى المتعلم .

هناك نوعان من هذه الإستراتيجيات : المعرفية (Cognitive) وما وراء المعرفية (Metacognitive) . تشمل الإستراتيجيات المعرفية الخطوات

والعمليات المستعملة في التعلم أو حل المشكلات حيث تتطلب التحليل المباشر والتحويل والتركيب للمادة التعليمية . وتسهم هذه العمليات في مساعدة المتعلم على بناء مدخل لغوي مفهوم . أما الإستراتيجيات ما وراء المعرفية فتشمل المعرفة بالعمليات العقلية وتنظيم عملية المعرفة وإمتلاك ناصية هذه الإستراتيجيات والذي يتم من خلال عمليات التخطيط ، والمراقبة والضبط والتقويم (Rubin، 1987) .

إن توظيف العمليات المعرفية العقلية كالاستدلال والاستنتاج والاستقراء والتضمين والتحليل والتركيب بفعل عملية تعلم اللغة ، لذا فإن معرفة المعلم والطالب لهذه العمليات واستخدامها في المناهج والنشاطات التعليمية المختلفة يؤدي إلى دعم التعلم ودوامه .

من الملاحظ أن عمليات التعلم اللغوي في المدارس والجامعات لا تتعدى في معظم الأحيان المعرفة والفهم ، في حين أن توظيف بقية العمليات المعرفية هما اللذان يؤكدان على تعلم اللغة بشكل فعال . بعد عرض نظريات تعلم اللغة وتطبيقاتها في مجال تعلم اللغة ، فهناك ضرورة لتخطيط تعلمها ، حيث يهتم علم التخطيط اللغوي بدراسة وتخطيط مكانة اللغة وتطويرها وتعليمها ويشمل ما يلي :

أ- متغيرات المدخل اللغوي (Input Variables) حيث تؤثر القرارات الرسمية لإختيار لغة التعلم في المؤسسات التعليمية على طرق تعليمها وبالتالي على تعلمها و اكتسابها . فمثلا إذا كانت العربية لغة التعليم فلابد من بذلك الجهود الكافية لشيوع استعمالها على كل المستويات وهذا يتطلب الإهتمام بالمنهاج وإعداد المعلم والطالب وطرق التدريس في ضوء معطيات نظريات التعلم . أما في حالة إختيار العربية لغة أجنبية فلابد من تطوير مناهج و أساليب تدريس تعلم العربية لأهداف خاصة .

ب - متغيرات المتعلم (Learner Variables) وتشمل دافعية المتعلم وشخصيته وعمره وإتجاهاته . لابد أن نأخذ في اعتبارنا عند التخطيط لتعلم اللغة إثارة دافعية المتعلم وتحفيزه ماديا ومعنويا لكي يقبل على التعلم بنشاط وفاعلية . إن تنمية شخصية المتعلم وتطوير مفهومه لذاته يعود بالنفع على إتقان المتعلم للغة ، حيث وجد أن الفرد الواثق بنفسه ، غير المنطوي ، والمنفتح إجتماعيا أقدر على إتقان اللغة من غيره . أما من حيث العمر المناسب لتعلم اللغة فنرى التبكير بتقديمها منذ مرحلة رياض الأطفال . كما تؤثر الإتجاهات سلبا أو إيجابا على تعلم اللغة وإتقانها ، لذا فإن أخذ هذه المتغيرات بالإعتبار عند رسم السياسة اللغوية أمر لا يمكن تجاهله .

ج- متغيرات التعلم (Learning Vriables) وتشمل إستراتيجيات التعلم المختلفة إذ لابد من بناء المناهج على أساسها لأن التعلم الواعي (Conscious Learning) يشجع استعمال المعلمين لهذه الإستراتيجيات وتوظيفها داخل الصف وخارجه .

د- متغيرات المخرج اللغوي (Output Variables) حيث ثبت تأثير التخطيط اللغوي بعناصرة المختلة على نوعية ما يتعلم من اللغة وكميته . إن المتغيرات السابقة ذات صلة مباشرة بمتغيرات المخرج اللغوي .

بعد توضيح سريع لمتغيرات التعلم اللغوي يبرز السؤال التالي : كيف نخطط لتعلم اللغة العربية في ضوء هذه المتغيرات؟

للإجابة عن هذا السؤال لابد من فهم الأمور التالية ودراستها :

أ- متغيرات الوضع اللغوية (Language Situation Variables) وتشمل :

1- المعلم : لابد من الإجابة عن الاسئلة التالية المتعلقة به : هل المتعلم ابن اللغة أم أجنبي؟ كم عمره؟ ما خلفيته الثقافية والحضارية؟

2- الكفاية اللغوية .
3- اللغة الهدف من حيث كونها فصيحة أم عامية .
4- بيئة المتعلم المراد استخدام اللغة فيها .
5- أغراض تعلم اللغة : هل اللغة العربية لغة التعلم الرسمي؟ هل يتعلمها الأجنبي لأغراض تجارية أم سياسية أم سياحية؟

إن الإحاطة بهذه العناصر والإجابة عن الأسئلة التي تتضمنها يشكل القاعدة الأساسية لوضع تخطيط لغوي تعليمي سليم .

ب- الأهداف الرسمية العامة لتعليم العربية وتنفيذها (Macro-policy goals and implementation) :

وتكشف هذه الأهداف عن مدى اهتمام أصحاب القرار السياسي بوضع اللغة العربية محلياً ودولياً من حيث اعتبارها لغة التدريس والتداول الرسمي اليومي وكذلك عن وسائل تنفيذ هذا الاهتمام . كما تكشف الأهداف الرسمية عن مدى اهتمام أصحاب القرار السياسي بتدريس اللغة العربية للأجانب داخل الوطن وخارجه .

ج - الأهداف الخاصة لتعليم العربية وتنفيذها (Micro-policy goals and implementation) :

وتتناول الأهداف المتعلقة ببناء المناهج وطرق تدريسها وتقويمها وإعداد الاختبارات اللغوية لقياس كفاية المتعلمين .

ومن الجدير بالذكر أن مجال هذا الأهداف هو الفرد والمؤسسة التربوية بينما تركز الأهداف العامة السابقة على المجال الوطني الدولي . ويمكن تلخيص ما سبق ذكره في الشكل (20)



شكل (20) : دور التخطيط اللغوي في تعلم اللغة العربية

إن هذا الشكل يمثل إطارا واضحا للعلاقة الوثيقة بين التخطيط اللغوي وعملية تعلم اللغة سواء أكانت أولى أو أجنبية .(Tollefson 1989)

نماذج عملية القراءة

هناك ثلاثة نماذج للقراءة والتي ترتكز على أسس تجارب علم النفس المعرفي :

حيث أن بعض الكتب المختصة في عملية القراءة وضحت بعض نماذج عملية القراءة ومن ثم تفسير الدلائل على ضوء الهيكل العام لذلك النموذج والذي يعتبر من الخطأ عمل ذلك لأنه سيعطي انطباعا بأن الكاتب قد أعطى أهمية أكبر للنموذج بدلا من الأدلة .

وعلى عكس ذلك السياق فإن بعض الكتاب في ذلك السياق قاموا بعرض الأدلة أولا وبالتالي تفسير نماذج القراءة واكتفت فقط بعرض بعض الحقائق بوجهة نظر الكاتب .

النموذج : يصف الظاهرة من خلال ربط كل جوانبها المهمة بالواقع الحياتي للفرد متجاهلة بعض التفاصيل الأخرى للظاهرة

6

1 - نموذج الأسفل إلى الأعلى (Bottomup) (Gough, 1972) :

يركز هذا النموذج على أن غالبية المعلومات تدخل بصورة سريعة جدا وبطريقة غير مباشرة من خلال عملية تنظيم المعلومات ما يتم تخزينه في الذاكرة . هذه العملية لها تأثير بسيط جدا على الطريقة التي تمت فيها عملية تنظيم هذه المعلومات .

2 - نموذج الأعلى إلى الأسفل (Top-down)

على عكس النموذج (1) فإن هذا النموذج يقوم على أساس أن دخول المعلومات الغير مباشر من خلال عملية تنظيم المعلومات تكون بطيئة وذلك لوجود طرق ضيقة خلال هذه العملية تجبرنا على الإبطاء في إدخال المعلومات . إلا أن حصيلة المعلومات المخزونة في الذاكرة عن نفس الموضوع يساهم في سرعة إدخال المعلومات بسهولة ويسر . أيضا قدرة

الفرد على صياغة فروض عما سيتم قراءته بعد ذلك في نفس الموضوع سييسر من دخول المعلومات وتنظيمها بسهولة والذي يشار إليها «بنموذج إختبار الفروض» .

يعتبر النموذج (1) هو النموذج المثالي والذي يلعب دورا كبيرا في عملية القراءة لدينا . إلا أن ذلك الإفتراض لايلغي دور نموذج (2) ولكن النموذج الأول (1) يعتبر هو الأمثل لتفسير عملية القراءة بصورة أفضل .

3 - النماذج التفاعلية :

هذه النماذج من المرونة بحيث تسمح بكل أنماط التفاعل والإتصال بين كل من النموذج (1) عملية تنظيم المعلومات من الأعلى للأسفل والنموذج (2) عملية تنظيم المعلومات من الأسفل للأعلى . العلماء المؤيدين لهذا النموذج يدعون إلى أن هذا النموذج هو الأفضل لاستخلاص البيانات الخاصة بعملية القراءة وكيفية معالجتها في المخ . ولكن لازال الجدال حول أفضل النماذج والتي ممكن من خلالها التنبؤ بناتج عملية القراءة .

لابد من الإشارة إلى الفرق بين عملية القراءة (reading process) ونتائج القراءة (product of reading) .

فتشير كلمة «نتائج» إلى المعلومات التي يتم فهمها أثناء القراءة وبالتالي تخزينها في الذاكرة . أما كلمة «عملية» فسيتم التركيز عليها في هذا الكتاب لما لها من أهمية في فهم عملية القراءة . ومعظم التربويين يركزون في تدرسهم على كيفية تعلم الأطفال كيف يقرأون أكثر من تركيزهم على عملية القراءة نفسها كمهارة مهمة . فإذا عرفنا كيف تتم عملية القراءة الماهرة فإننا بذلك يمكن تدريب التربويين ماهية التدريس للقراءة الماهرة

بذلك يمكن أن نضع أيدينا على الطرق الصحيحة لتعليم هؤلاء المبتدئين ليصبحوا أكثر مهارة في القراءة . أيضا من الأهمية أن نركز على ما يمكن للقارئ تذكره من المادة المقروءة بصورة أكبر من التركيز على كيفية تعلمهم للقراءة فقط . ما يمكن فهمه عن عملية القراءة من خلال فهم ما يتم بناءه كهيكل متكامل في الذاكرة هو المحور الأساسي لفهم هذا الهيكل المعرفي بذاته .فإن فهم ما يتم تخزينه في الذاكرة يزودنا القليل من المعلومات عن كيفية بناء ذلك الهيكل المعرفي بحيث يمكن أن يتم بناء هيكل معرفي مشابه لعملية الإنصات . لذلك سيتم التركيز في هذا الكتاب على عملية القراءة كعملية عقلية وليست كنتاج لعملية القراءة .

الفصل السابع

صعوبات التعلم



- عمليات القراءة وعلاقتها بصعوبات التعلم
- صعوبات التعلم الخاصة بالقراءة
- المظاهر العامة لصعوبات التعلم
- تشخيص الاطفال ذوي صعوبات التعلم

الفصل السابع

7

صعوبـــات التعلـــم

عملية القراءة وعلاقتها بصعوبات التعلم

شهدت العقود الماضية تطورات هائلة في ميدان التربية الخاصة في دول العالم المختلفة ، ويلاحظ الباحثون أن البرامج والخدمات المقدمة للفئات الخاصة إنما هي في حقيقة الأمر مرآة عاكسة تعكس إتجاهات المجتمع نحوها وقد تغيرت هذه الإتجاهات تغير ملحوظ عبر الحقب الزمنية المتعاقبة وبوجه عام يصنف المختصون فترة ماقبل القرن الثاني عشر بأنها فترة الخرافات وإساءة فهم الأطفال المعاقين بينما يصفون القرن التاسع عشر بأنه عصر إنشاء المؤسسات الإيوائية الخاصة بهم أما القرن العشرين والحادي والعشرين فيوصف بأنه عصر إنشاء المدارس الخاصة وتدريب المعاقين في الصفوف والمدارس العادية .

فالتربية الخاصة الحديثة عملية هادفة ترمي إلى تعديل سلوك الطفل المعاق بغية مساعدته على بلوغ أقصى درجة ممكنة من الاستقلال الشخصي والتوافق النفسي الإجتماعي وذلك لا يمكن تحقيقه إلا بتخطيط وتنفيذ البرامج الفاعلة التي تعمل على تطوير حصيلة الطفل السلوكية التكيفية وتضعف لديه الأنماط السلوكية غير المناسبة والشاذة وعلى الصعيد العربي على الرغم من أن السنوات الماضية قد شهدت إهتمام زائد بالأطفال المعاقين فإن الإهتمام قد انصب على توضيح ماهيئة الإعاقات وأسبابها وسبل الوقاية منها

ولكن الإستراتيجيات العلاجية العملية لم تحظى بالإهتمام الذي تستحقه في الوقت الراهن ومن خلال تناولنا لموضوع صعوبات التعلم لدى الأطفال نحاول أن نلقي الضوء على بعض المشكلات المتعلقة بهم ، والأسباب المؤدية للإصابة بصعوبات التعلم وكيف يمكن تشخيص مشكلات الأطفال المعاقين تمهيداً لتخطيط برامج علاجية ملائمة «برامج تدخل مبكر» تعتمد على تعديل وتنمية هذه السلوكيات .

وقبل أن نتطرق لهذه الجوانب سيتم عرض مفهوم الأطفال المعوقون ومفهوم صعوبات التعلم .

تصف التربية الخاصة صعوبات التعلم بأنها «إعاقة خفية محيرة» . فالأطفال الذين يعانون من هذه الصعوبات يمتلكون قدرات تخفي جوانب ضعف في أدائهم . فهم قد يسردون قصصاً رائعة بالرغم من أنهم لايستطيعون الكتابة وهم قد ينجحون في تأدية مهارات معقدة جدا رغم أنهم قد يخفقون في إتباع التعليمات البسيطة .

صعوبات التعلم : ماهي ، وكيف يتم التعرف عليها؟

إن من أحد أهم المشاكل التي يلاحظها بعض الأهالي لدى أبنائهم هي فشلهم في عملهم المدرسي بالرغم من أنهم لايعانون من أي إعاقة سواء أكانت سمعية أو بصرية أو عقلية ولكن لديهم مشكلة معينة تحول دون تقدمهم بالشكل المناسب والمطلوب لمن هم في مثل عمرهم . فهؤلاء هم مجموعة من الأطفال الذين لا يدخلون ضمن فئات الأطفال المعوقين ولكنهم بحاجة إلى المساعدة لاكتساب مهارات خاصة بالدراسة . والأطفال ذوي صعوبات التعلم هم أهم أولئك الأطفال الذين يعانون من قصور في واحد أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تدخل في فهم واستخدام اللغة

المنطوقة أو المكتوبة . ويظهر هذا القصور في نقص القدرة على الاستماع أو الكلام أو الكتابة أو التهجئة أو أداء العمليات الحسابية . فمن الممكن أن تجد الطالب ممتاز في الرياضيات ولكن لايستطيع القراءة أو الكتابة أو لديه مشكلة في التعبير أو لا يستطيع التذكر .

وقد يرجع هذا القصور إلى إعاقة في الإدراك أو إلى إصابة في المخ أو إلى خلل وظيفي بسيط في المخ أو إلى عسر القراءة أو إلى حبسه الكلام وهذا المصطلح لايشمل الأطفال الذين لديهم إعاقات مزدوجة (أكثر من إعاقة) .

وتنوعت مصطلحات صعوبات التعلم والتي من أشهرها «أنها الحالة التي يظهر صاحبها مشكلة أو أكثر في القدرة على استخدام اللغة أو فهمها ، أو القدرة على الإصغاء والتفكير والكلام أو القراءة أو الكتابة أو العمليات الحسابية البسيطة» . وقد تظهر هذه المظاهر مجتمعه وقد تظهر منفردة .

الشرط الأساسي لتشخيص صعوبة التعلم عند الطفل هو وجود تأخر ملحوظ ، مثل الحصول على نسبة أقل في الأداء عن النسب الطبيعية المتوقع مقارنة بمن هم في سن الطفل ، وعدم وجود سبب عضوي أو ذهني لهذا التأخر . وطالما أن الطفل لايوجد لديه مشاكل في القراءة والكتابة ، فقد يكون السبب أنه بحاجة لتدريب أكثر ، وربما يعود ذلك إلى مشكلة مدرسية ، وربما يكون هذا جزء من الفروق الفردية في القدرات الشخصية ، فقد يكون الشخص أفضل في الرياضيات منه في القراءة أو العكس .

ويعتقد أن ذلك يرجع إلى صعوبات في عمليات الإدراك نتيجة خلل بسيط في أداء الدماغ لوظيفته ،أي أن الصعوبات في التعلم لاتعود إلى إعاقة في القدرة السمعية أو البصرية أو الحركية أو الذهنية أو الإنفعالية لدى الفرد الذي لديه صعوبة في التعلم ، ولكنها تظهر في صعوبة أداء هذه الوظائف .

نحن هنا نتحدث عن صعوبات التعلم المنفردة أو الجماعية ، وهي الأغلب التي يعاني منها الطفل .

وتشخيص صعوبات التعلم يظهر بعد دخول الطفل المدرسة ، وإظهار الطفل تحصيلاً متأخراً عن متوسط ماهو متوقع من أقرانه . حيث يظهر الطفل تأخراً ملحوظاً في المهارات الدراسية من قراءة أو كتابة وتأخر الطفل في هذه المهارات هو أساس صعوبات التعلم لديه ، وما يظهر بعد ذلك من صعوبات في المواد الدراسية الأخرى يكون عائداً إلى أن الطفل ليست لديه قدرة على قراءة أو كتابة نصوص المواد الأخرى ، وليس إلى عدم قدرته على فهم أو استيعاب معلومات تلك المواد تحديداً .

والمتعارف عليه هو أن الطفل يخضع لفحص صعوبات تعلم إذا تجاوز الصف الثاني الإبتدائي واستمر وجود مشاكل دراسية لديه . ولكن هناك بعض المؤشرات التي تمكن اختصاصي النطق واللغة أو اختصاصي صعوبات التعلم من توقع وجود مشكلة مستقبلية ، ومن أبرزها مايلي :

- التأخر في الكلام أي التأخر اللغوي .
- وجود مشاكل عند الطفل في اكتساب الأصوات الكلامية أو إنقاص أو زيادة أحرف أثناء الكلام .
- ضعف التركيز أو الذاكرة والإنتباه وإضطرابات في السمع .
- صعوبة الحفظ والتخزين .
- صعوبة التعبير باستخدام كلمات لغوية مناسبة .
- صعوبة في مهارات الرواية والنطق .
- استخدام الطفل لمستوى لغوي أقل من عمره الزمني مقارنة بأقرانه (التحدث) .

- وجود صعوبات عند الطفل في مسك القلم واستخدام اليدين في أداء مهارات مثل : التمزيق ، والقص ، والتلوين ، والرسم ، والكتابة .
- صعوبة التفكير وضعف في العمليات الحسابية .

وغالباً تكون القدرات العقلية للأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم طبيعية أو أقرب للطبيعية وقد يكونون من الموهوبين .

ورغم أن هذه المشكلة تزعج الأهل أو المعلمين في المدرسة العادية ، فإن التعامل بالعقاب قد يزيد المشكلة ، لأن إرغام الطفل على أداء شيء لايستطيع عمله يضع عليه عبئاً سيحاول بأي شكل التخلص منه ، وهذا مايؤدي ببعض الأطفال الذين لايتم اكتشافهم أو تشخيصهم بشكل صحيح للهروب من المدرسة .

المشاكل الدراسية تعتبر أحد المشاكل التي يواجهها الأطفال ، بل إن العديد من المظاهر السلوكية أيضاً تظهر لدى هؤلاء الأطفال ، بسبب التعامل معهم بطريقة سلبية مثل العدوان اللفظي والجسدي ، الإنسحاب والإنطواء ، مصاحبة رفاق السوء والإنحراف ، فرغم أن المشكلة تبدو بسيطة ، فإن عدم الإهتمام في تداركها وحلها مبكراً قد ينذر بمشاكل حقيقية .

فصعوبات التعلم تعني وجود مشكلة في التحصيل الدراسي في المهارات الأساسية من قراءة ، أو كتابة ، أو حساب ، وغالباً يسبق ذلك مؤشرات ، مثل صعوبة في تعلم اللغة الشفهية ، فيظهر الطفل تأخراً في اكتساب اللغة ، وغالباً يكون ذلك متصاحباً بمشاكل نطقية ، وينتج ذلك عن صعوبات في التعامل مع الرموز ، حيث أن اللغة هي مجموعة من الرموز (من أصوات كلامية وبعد ذلك الحروف الهجائية) والتي يستخدمها المتحدث

(المرسل) أو لنقل رسالة (معلومة أو شعور أو حاجة) إلى المستقبل ، فيحلل هذا المستقبل هذه الرموز ، ويحقق المراد الذي سمعه أو قرأه .

فإذا حدث خلل أو صعوبة في فهم الرسالة بدون وجود سبب لذلك (مثل مشاكل سمعية أو إنخفاض في القدرات الذهنية) ، فإن ذلك هو ما نطلق عليه صعوبات التعلم .

يمكن القول بأن مصطلح الصعوبات التعلمية قد أخذ بالتطور نتيجة التشخيص وتقديم الخدمة إلى عدد من الطلاب كانوا يفشلون باستمرار في عملهم المدرسي ، ولكنهم في الوقت نفسه لايصنفون ضمن فئات الطلاب غير العاديين .

لذلك أسهمت عدة ميادين وعلوم في تعريف الصعوبة التعليمية كعلوم الطب واللغة وعلم النفس والتربية ، مما جعل هناك تعاريف مختلفة لصعوبات التعلم ، اخترنا منها تعريفاً للمركز الوطني الأردني لصعوبات التعلم :

إن بعض الخصائص ممكن أن تعطي إنطباع بأن الطالب يعاني من التخلف العقلي البسيط أو بطيء التعلم وعليه تم تعريف صعوبات التعلم بأنها مجموعة متغايرة من الإضطرابات النابعة من داخل الفرد التي يفترض أنها تعود إلى خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي ، تتجلى على شكل صعوبات ذات دلالة في اكتساب وتوظيف المهارات اللفظية والفكرية تظهر في حياة الفرد ، وتكون مرتبطة بما لايعتبر في عدادها من مشكلات في التنظيم الذاتي والتفاعل الإجتماعي ، وقد تكون متواقتة بما لا يعتبر سبباً لها من إعاقات حسية أو عقلية أو إنفعالية إجتماعية ومن مؤثرات خارجية كالإختلافات الثقافية أو التعليم غير الملائم .

لذلك فصعوبات التعلم تعرف بأنها «مجموعة متغايرة من الاضطرابات النابعة من داخل الفرد والتي يفترض أنها تعود الى خلل وظيفي طفيف في الجهاز العصبي المركزي .يتجلى على شكل صعوبات ذات دلالة في اكتساب وتوظيف المهارات اللفظية وغير اللفظية والفكرية التي تظهر في حياة الفرد» .

ويعتبر مجال صعوبات التعلم من أكثر المشاكل تعقيداً وغموضاً نظراً لأنها إعاقة غير واضحة الملامح ومتعددة الأنواع وتشمل مستويات متفاوتة من الحدة . وتتطلب في تشخيصها وعلاجها إلى مقاييس وأساليب متنوعة وبيئات تعليمية مجهزة بإمكانيات مادية وبشرية متخصصة لخدمة صعوبات التعلم . ويكون ذلك داخل نطاق المدرسة العادية .

من هم الأطفال المعوقون؟

هم أطفال أولاً وقبل كل شيء لديهم الحاجات الأساسية الموجودة لدى جميع الأطفال إلا أنه نتيجة الإضطرابات الجسدية أو العقلية أو السلوكية أو الحسية التي يعانون منها يصبح لديهم حاجات خاصة إضافية لاتوجد لدى الأطفال الآخرين وتبعاً لذلك يجب تقديم خدمات تربوية خاصة لهم لا يحتاج إليها الأطفال العاديين .

ويطلق على هذا النوع من الخدمات إسم التربية الخاصة والتي تتضمن تصميم المناهج الدراسية والمواد التعليمية وطرق التدريس بهدف تلبية الحاجات التربوية الخاصة للأطفال المعاقين ، أما مصطلح الإعاقة فهو يشير إلى جميع الإنحرافات عن النمو الطبيعي .

تم تصنف صعوبات التعلم إلى مجموعين :

١- صعوبات تعلم نمائية : وهي تتعلق بنمو القدرات العقلية

والعمليات المسئولة عن التوافق الدراسي للطالب وتوافقه الشخصي والإجتماعي والمهني وتشمل صعوبات (الإنتباه - الإدراك - التفكير - التذكر - حل المشكلة) . ومن الملاحظ أن الإنتباه هو أولى خطوات التعلم وبدونه لايحدث الإدراك ما يتبعه من عمليات عقلية مؤداها في النهاية التعلم وما يترتب على الإضطراب في إحدى تلك العمليات من انخفاض مستوى التلميذ في المواد الدراسية المرتبطة بالقراءة والكتابةوغيرها .

٢- صعوبات تعلم أكاديمية : وهي تشمل صعوبات القراءة والكتابة والحساب وهي نتيجة ومحصلة لصعوبات التعلم النمائية أو إن عدم قدرة التلميذ على تعلم تلك المواد يؤثر على اكتسابه التعلم في المراحل القادمة .

وهناك عدة أنواع من صعوبات التعلم تتلخص في ثلاثة أنواع من المشكلات :

- مشكلات لغوية (التعبير الشفهي المبني على الاستماع) .
- مشكلات القراءة والكتابة (التعبير الشفهي المبني على الاستماع) .
- مشكلات رياضيات (إجراء العمليات الحسابية والاستدلال الرياضي) .

ولتمييز صعوبات التعلم من حالات الإعاقات الأخرى فمن الضروري وصف أو تحديد الحالات التي تميز هذه الفئات من الأطفال . ولتحديد ذلك توجد عدة محكات يجب التأكد منها قبل أن نحكم بأن لدى الطفل صعوبات خاصة في التعلم وهذه المحكات هي :

١- محك التباعد أو التباين :

يظهر الأطفال ذوي صعوبات التعلم تباعد في واحد من المحكين التاليين أو كليهما :

أ- التعاون بين القدرات العقلية للطالب والمستوى التحصيلي :

يظهر في التباعد الواضح في نمو العديد من السلوكيات النفسية «الإنتباه- التمييز- اللغة والقدرة البصرية الحركية والذاكرة وإدراك العلاقات وغيرها» .

ب- تفاوت في مظاهر النمو التحصيلي للطالب في المقرارات أو المواد الدراسية :

التباعد بين النمو العقلي العام أو الخاص والتحصيل الأكاديمي ففي مرحلة ماقبل المدرسة عادة ما يلاحظ عدم الإتزان النمائي ، في حين يلاحظ التخلف الأكاديمي في المستويات الضعيفة المختلفة .

وقد يكون التفاوت في التحصيل بين أجزاء مقرارات دراسية واحدة ففي اللغة العربية مثلاً قد يكون طلق اللسان في القراءة جيداً في التعبير ولكنه يعاني صعوبات في استيعاب دروس النحو أو حفظ النصوص الأدبية .

٢- محك الاستبعاد :

هناك العديد من الدراسات المسحية المتعددة هدفت إلى التعرف على نسبة شيوع التخلف الأكاديمي في المدارس تصل النسبة إلى 12-10% من طلاب المدارس كان أداؤهم منخفض عن عمرهم الزمني في واحد أو أكثر من الموضوعات الأكاديمية المتعلقة في القراءة ، التهجئة ، الحساب ، والكتابة . ومع ذلك يكون الطفل متخلف أكاديمياً أو نمائياً ولكنه لايعتبر ضمن الذين يعانون من صعوبات التعلم ولذلك يجب أن نتذكر دائماً بأن تعريفات صعوبات التعلم تستبعد الحالات التالية :

أ- تخلف عقلي :

ينص تعريف الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي على أن التخلف العقلي يشير إلى انخفاض ملحوظ في القدرات العقلية العامة «الذكاء»

وعجز في السلوك التكيفي يظهر أن في مرحلة النمو وعلى وجه التحديد يشير الانخفاض الملحوظ في مستوى الأداء العقلي العام في تدني مقدار ذكاء الطفل بمقدار انحراف معياري عن المتوسط .

ب- إعاقة حسية : تشتمل على الإعاقة السمعية والإعاقة البصرية :

*** الإعاقة السمعية**

- هي مصطلح يشمل كلمة الصمم أو فقدان السمع الكلي أو ضعف السمع أو فقدان السمع الجزئي .
- يعرف الطفل الأصم من الناحية الطبية بأنه الطفل الذي يعاني من فقدان سمعي مقداره db 90 أو أكثر .
- أما الطفل ضعيف السمع فهو الذي يقل مقدار الفقدان السمعي لديه عن db90 .
- ومن الناحية التربوية يعرف الطفل الأصم بأنه الطفل الذي تمنعه إعاقته السمعية من اكتساب المعلومات اللغوية عن طريق حاسة السمع باستخدام السماعات الطبيعية أو بدونها .
- أما الطفل ضعيف السمع فهو الطفل الذي يعاني من ضعف سمعي إلا أن القدرة السمعية المتبقية لديه تمكنه من اكتساب المعلومات اللغوية عن طريق حاسة السمع باستخدام السماعة الطبية أو بدونها .

*** الإعاقة البصرية :**

- الأطفال المعاقون بصرياً هم أولئك الأطفال الذين يحول الضعف البصري لديهم من إمكانية تعلمهم بالأساليب التربوية التقليدية ويشير هذا المصطلح إلى كل من الأطفال المكفوفين والأطفال ضعيفين البصر ويعرف الطفل المكفوف على أنه الطفل الذي تقل حدة البصر لديه عن 200/ 20 في

العين الأفضل بعد تصحيحها ، أما الأطفال ضعاف البصر فهم الأطفال الذين تتراوح حدة البصر لديهم 70/ 20 ، 200/ 20 في العين الأفضل بعد تصحيحها وهناك تعريف تربوي للإعاقة البصرية يشير إلى أن الطفل المعوق بصيرياً هو الطفل الذي يحتاج إلى خدمات تربوية خاصة بسبب مشكلاته البصرية بمعنى آخر أنه الطفل الذي تتأثر لديه القدرة على التعلم والتفصيل مالم يتم تكييف المواد والبيئة والخبرات التعليمية أما المكفوف تربوياً فهم الشخص الذي لديه فقدان بصري بحيث يجب تعليمه بطريقة برايل .

ج- اضطرابات انفعالية شديدة :

الأطفال الذين يعانون من اضطرابات انفعالية هم أطفال يفعلون ويقولون أشياء تحد من قدراتهم شخصياً ومن قدرة الآخرين من حولهم على تأدية وظائفهم وعلى الرغم من عدم وجود تعريف عام ينص على أن الإعاقة الانفعالية أو الاضطرابات السلوكية تعني قيام الطفل بسلوك ينحرف عن السلوك الذي يعتبر عادياً في مجتمع ما من حيث معدل حدوثه أو شدته أو شكله أو مدته وهذا النوع من السلوك يحدث بشكل متكرر ويطلب تدخل علاجي مكثف وطويل المدى وهناك مصطلحات تشير إلى الاضطرابات الانفعالية منها الجنوح واضطرابات الشخصية ، واضطرابات نفسية ، وسلوك غير تكيفي ، والاضطراب السلوكي ، وسوء التوافق الجماعي .

د- نقص فرص التعلم :

يعتبر نقص فرص التعلم سبباً آخر في تخلف الأطفال تربوياً ، فالطفل الناضج إجتماعياً ، ومهنياً ، ولغوية ولكنه مختلف أكاديمية فإن تخلفه قد يكون ناتج عن عدم توفر فرص التعلم المقدمة إليه .

ومع أن هناك تفاوتاً بين قدرته وتحصيله إلا أن الطفل لايعتبر ضمن فئة صعوبات التعلم لأن مثل هذا الطفل سوف يستفيد من عملية التعلم إذا ماتوافرت له الفرصة التعليمية المناسبة .

3- محك التربية الخاصة :

ويشير مصطلح التربية الخاصة بأنها مهنة لها أدواتها وأساليبها وجهودها البحثية التي تركز بمجملها على تطوير العملية التعليمية وتحسين أساليب تقييم الحاجات التعليمية للأطفال والراشدين ذوي الإحتياجات الخاصة .

ويرتبط هذا المحك بالمحك الأسبق ولا تصلح لهم طرق التدريس السائدة مع التلاميذ العاديين فضلاً عن عدم صلاحية الطرق المتبعة مع المعاقين وإنما يتعين توفير دور من التربية الخاصة من حيث (التشخيص والتصنيف والتعليم) يختلف عن الفئات السابقة .

4- محك المشكلات المرتبطة بالنضوج :

حيث نجد معدلات النمو تختلف من طفل لآخر مما يؤدي إلى صعوبة تهيئتة لعمليات التعلم فما هو معروف أن الأطفال الذكور يتقدم نموهم بمعدل أبطأ من الإناث مما يجعلهم في حوالي الخامسة أو السادسة غير مستعدين أو مهيئين من الناحية الإدراكية لتعلم التمييز بين الحروف الهجائية قراءة وكتابة مما يعوق تعلمهم اللغة .

ومن ثم يتعين تقديم برامج تربوية تصحح قصور النمو الذي يعوق عمليات التعلم سواء كان هذا القصور يرجع لعوامل وراثية أو تكوينية أو بيئية ومن ثم يعكس هذا المحل الفروق الفردية بين الجنسين في القدرة على التحصيل .

5- محك العلامات الفسيولوجية :

حيث يمكن الاستدلال على صعوبات التعلم من خلال التلف العضوي البسيط في المخ الذي يمكن فحصه من خلال رسام المخ الكهربائي ويعكس الاضطراب البسيط في وظائف المخ (Minimal Dysfunction) في الاضطرابات الإدراكية (البصري والسمعي والمكاني ، النشاط الزائد والاضطرابات العقلية ، صعوبة الأداء الوظيفي) .

والأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم لابد أن تنطبق عليهم 3 محكات :

أ- يظهر تفاوتاً بين التحصيلات الأكاديمية منه أو تفاوتاً في المجالات النمائية .

ب- التخلف لايفسر بانخفاض القدرة العقلية أو الإعاقات الحسية أو الاضطرابات الانفعالية .

ج- تحتاج إلى إجراءات تربوية خاصة .

أنواع صعوبات التعلم :

1- صعوبات القراءة

- تكون قدرة الطفل عند القراءة أقل من مستوى ذكاءه أو عمره . (وذلك يتم عن طريق إختبارات نفسية معينة) .
- أيضاً هذا الضعف يؤثر على مستوى الطفل في المدرسة من ناحية درجاته فهو ضعيف في مادة القراءة ولكنه جيد في المواد الأخرى .
- عند القراءة نرى أن الطفل يزيد أو ينقص حرف في الكلمة أو ينطقها بطريقة خاطئة .
- أيضاً يقرأ الطفل ببطئ ، وتفهمه لما يقرأ ضعيف .

- أحياناً تراه يقرأ الكلمة صحيحة في أول الصفحة ثم إذا تكررت في سطر آخر قد ينطقها بصورة خاطئة .
- الضعف في التركيز يؤدي إلى ضعف في استرجاع الحروف ومعرفة أصواتها .

2- صعوبات الكتابة :

- تكون الجمل المكتوبة من قبل الطفل تحتوي على أخطاء إملائية كثيرة وعدم تنظيم في الفقرات .
- نقل الكلمات بصورة خاطئة من السبورة .
- يعكس الأرقام والحروف عند الكتابة مثل ٢ ،٦ .
- يجد صعوبة في التعرف على اليمين أو الشمال .
- تلاحظ في مادة التعبير مثلاً أن الجمل بدائية غير متوقعة من عمره ، اختيار المفرادات أحياناً يكون غير جيد أو غير مناسب للمكان .
- تسلسل أفكاره في الكتابة غير مرتب ومادة الإملاء تصبح من المواد المكروهه لديه . حيث تزيد عليه عدد الكلمات اللازم عليه إتقانها .
- درجاته ضعيفة في الإملاء ولكنه جيد في بقية المواد الأخرى .
- صعوبات الكتابة قد تصاحب صعوبات القراءة وأيضاً قد تصاحب ضعف الفهم والتعبير اللغوي . Disorder mixed recep /exp

3- صعوبات في المواد الحسابية :

- قد يصاحب صعوبات الكتابة والقراءة أو قد يكون صعوبة مستقلة .
- وتتضمن صعوبة في فهم المسائل الحسابية وتحويل المسألة المكتوبة على شكل قصة إلى أرقام Lingmtic .
- صعوبة في معرفة وفهم الرموز الحسابية (+ أو -) وترتيب الأرقام Perceptual skill

- أيضاً صعوبة في أداء عمليات الجمع والطرح والقسمة Mathematical skill
- ضعف في الإنتباه على العلامة الموضوعية هل هي(- أو + أو « ») . Skills attentional

أسباب صعوبات التعلم :

1- بما أن عمليات التفكير والإدراك وغيرها من العمليات المعرفية تصدر عن الدماغ لذلك فإن الفرد سيكون غير قادر على القراءة والكتابة والتهجئة أو إجراء العمليات الحسابية إذا وجد تلفاً دماغياً أو عجز وظيفي بسيط قبل أو أثناء أو بعد الولادة .

2- أن صعوبات التعلم قد يرجع إلى عوامل جينية موروثة .

3- أن بعض صعوبات التعلم قد تنتج عن خلل أو عدم توازن غير معروف في النواحي الكيميائية الحيوية مثل النشاط الزائد .

لذلك نجد أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تظهر لديهم مجموعة مختلفة من الخصائص التي قد تظهر عند بعضهم دون البعض الأخر ، كما أنها تظهر بمستويات مختلفة من حالة لأخرى ، ومنها مايلي :

1- ضعف مستوى التمكن من المهارات أو المعلومات المحددة كما يكشف عنه سلوك التلميذ في تفاعلاته مع مدرسيه وأقرانه ، وكما ينعكس في درجات الإختبارات والتدريبات .
2- الإحساس بالعجز وعدم الثقة بالنفس وبالقدرة على التمكن والتحسن .
3- ضعف الذاكرة السمعية البصرية .
4- قصور في الإدراك البصري أو السمعي أو الحركي .
5- قصور في إدراك الأشكال الهندسية البسيطة واستدعائها .

6- ضعف في التآزر الحسي الحركي .

7- قصور في التعبير اللفظي .

8- حركة زائدة مع قابلية للشرود الذهني .

9- قصر مدة الإنتباه .

10- الخلط مابين الإتجاهات ومشاكل تحديد الإتجاه (فوق-تحت-يمين-يسار . .)

11- مشكلات الاعتماد على جانب واحد من الجسم مثل : (الاعتماد على يد واحدة ، أو عين واحدة في الرؤية . .)

ومن المهم التمييز بين صعوبات التعلم ومشكلات التعلم ، فجميع الطلاب الذين لديهم صعوبات في التعلم لديهم مشكلات تعلم ، ولكن ليس جميع الطلاب الذين لديهم مشكلات أكاديمية لديهم صعوبات تعلم .

فمن الجوانب المهمة التي لابد من التنبيه إليها هو أن مصطلح صعوبات التعلم يختلف عن مفهوم التأخر الدراسي أو بطيء التعلم نظراً لأن السمة الغالبة على التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم تكمن في المشكلات الدراسية وانخفاض التحصيل وهو ما يمثل المظهر الخارجي لهذه المفاهيم ، أما الأسباب فتجد بأنها مختلفة بين هذه المفاهيم .

وإن أكثر ما يميز التلميذ الذي يعاني من صعوبة في التعلم عن التلميذ الذي يعاني من تأخردراسي هو أن التلميذ الذي يعاني من صعوبة التعلم يتمتع بقدرة عقلية تقع ضمن المتوسط أو أعلى من ذلك وأن انخفاض تحصيله لا يرتبط بإعاقة عقلية أو جسمية أو بصرية أو سمعية ، ولا يرجع لأسباب بيئية أو مشاكل أسرية أو عدم إهتمام في المنزل .

عوامل مساهمة في ظهور صعوبات التعلم عند الفرد :

أولاً : العوامل الفيزيولوجية

أ- العامل الجيني :

هناك عدة شواهد تدل على أن الإختلال في الجينات يسبب صعوبة التعلم وخاصة مايسمى بالديسلكسيا (صعوبة القراءة الشديدة) وثبت ذلك من خلال الدراسات الجينية التي أجريت على الأطفال وأسرهم فإذا كان لدى أحد الوالدين صعوبة تعليمية في القراءة ، فحدوثها عند أطفالهم يزداد بوضوح .

7

ب- عوامل ماقبل الولادة وأثناء وبعد الولادة :

الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم رمبا يكونوا نتاجاً معقداً (تسمم الدم ، النزف ، الخداج) فقد إرتبط انخفاض الوزن عند الولادة بمشاكل التعلم والتطور ، وكذلك عدم تطابق زمرة دم الأم وزمرة دم الطفل (العامل الرايزيسي) اختلاف في عمل الغدد الصماء عند الأم مثل (قصور الغدة الدرقية ، السكري) ، وكذلك التعرض للأشعة ، وعمر الأم عند الولادة ، الجاهزية والكفاءة للولادة ، الأدوية التي تتناولها الأم ، الحصبة الألمانية ، نقص الأوكسجين ، تدخين الأم للسجائر ، الحوادث التي تتعرض لها الأم كذلك صحة الأم وغذائها ونمط حياتها قد تكون أسباباً للصعوبات التعليمية .

هناك دراسة أجريت على 55908 نساء وأطفالهن ، أظهرت هذه الدراسة وجود مشاكل عصبية في أطفال الأمهات ممن كان أعمارهن ٣٠ سنة وأكثر أو لم يتزوجن ، أو منفصلات عن أزواجهن ، أو أقل تعليماً ، أو مصابات بحالات كالربو والسكري ، والتخلف العقلي ، والأمراض العصبية ، أو اكتنفهن مشاكل الحمل مثل (المجيء بالمقعدة والمشيمة المنزاحة) . كذلك هناك دراسة أخرى أجريت على 48 ولداً لديهم عيوب

شديدة في القراءة كان أعمار والديهم فوق 30 عاماً عندما ولدوا . كذلك تنشأ لدى أطفال الأمهات اللواتي يشربن الخمر خلال فترة الحمل وتسمى (متلازمة الجين الكحولية) وهي نقص في النمو قبل الولادة وبعدها ، وتشوه في ملامح الوجه ، وإختلال في وظيفة الجهاز العصبي ، والنتيجة يمكن أن تكون صعوبات تعليمية .

- **عوامل ما بعد الولادة :**

أ- ضربات الرأس/ أذى الرأس يؤدي إلى أذى الدماغ .

ب- التسمم بالرصاص/ يسبب إختلال بالنمو .

هناك دراسة أجريت على 425 طفلاً في شيكاغو عولجوا من التسمم بالرصاص كان لدى منهم :

39% منهم نوع من التأذي العصبي .

54% نوبات متكررة .

38% متخلفين عقليا .

18% مصابين بالشلل الدماغي .

وقد أظهر هؤلاء الطلاب تحسن في الأداء المدرسي وتركيزهم وثباتهم العاطفي ، بعد علاجهم بحامض الأسكوربيك والزنك والمعادن الأخرى وفيتامين ب .

ج- خلل أو عجز وظيفي طفيف في الدماغ :

نتيجة التخطيط الكهربائي للدماغ لأطفال مصابين بصعوبات التعلم وغيره وغيرهم غير مصابين ، أثبت التخطيط وجود إختلال في تخطيط الدماغ الكهربائي على جميع المستويات ، وهذه الإختلالات تؤثر على منطقة القراءة في المخ ، وكذلك التأثير على وظائف اللغة التي يقوم بها

الجانب الأيسر من المخ لاتؤدي وظائفها بشكل سوي عند الأطفال ذوي الصعوبات التعلمية .

أسبابه عديدة ، مثل ماقبل الولادة (نقص التغذية وإصابة الأم بالحصبة الألمانية وتناول الكحول وغيرها).

عوامل تحدث خلال فترة الولادة مثل (نقص الأكسجين وإصابة الطفل بالحوادث نتيجة استخدام الأدوات الطبية بشكل خاطئ وغيرها) وأخيراً أسباب بعد الولادة مثل (إلتهاب المخ- والحمى القرمزية- وإرتجاج المخ وغيرها) .

د- النضج :

عدم اكتمال النضج عند بعض الأطفال الذين لديهم صعوبات القراءة مرتبطاً بتأخر في نضج عناصر الجهاز العصبي ، وقد تكون مثل هذه المشاكل ناجمة عن مضاعفات خلال فترة الحمل أو رضاعة أو سوء تغذية ، لكن يتوقع للأطفال المصابين أن يتغلبوا على هذه المصاعب بمرور الزمن ، وبالتعزيز الملائم .

هـ- سوء التغذية :

يشكل نقص الغذاء سبباً في صعوبات التعلم وسوء التغذية يؤثر تأثيراً مباشراً وغير مباشر على نمو الجهاز العصبي المركزي ،وعلى نضج الدماغ فيمكن أن يكون هناك تشوهاً في النسبة بين وزن الدماغ ووزن الجسم .

و- عوامل كيميائية حيوية :

هو خلل أو عدم توازن غير معروف في النواحي الكيميائية الحيوية . والكثير من المعالجين يميلون إلى استخدام المعالجة بالأدوية مع الأطفال

ذوي النشاط الزائد واستخدام الرجيم والفيتامينات بشكل غير مدروس مما يؤثر سلباً على الطفل .

ي- الحرمان البيئي :

يعتقد العديد من المختصين أن ضعف الإحساس المبكر (المثيرات النفسية) تؤثر على الطفل بطريقة تجعل من الصعوبة عليه أن يتعلم بطريقة مناسبة .

أنماط صعوبات التعلم :

1- الإدراك البصري :

الإدراك المكاني أو الفراغي : تحديد مكان جسم الإنسان في الفراغ وإدراك موقع الأشياء بالنسبة للإنسان وبالنسبة للأشياء الأخرى . وفي عملية القراءة ، يجب أن ينظر إلى الكلمات كوحدات مستقلة محاطة بفراغ .

2- التمييز البصري :

لايستطيع الكثيرون من الطلبة الذين يعانون من صعوبات في القراءة :

1- التمييز بين الحروف والكلمات .

2- التمييز بين الحروف المتشابهة في الشكل (ن ،ت ،ب ،ث ،ج ،ح) .

3- التمييز بين الكلمات المتشابهة أيضاً (عاد ، جاد) . ولابد من تدريب بعض هؤلاء الطلبة على التمييز بين الحروف المتشابهة والكلمات المتشابهة .

ويلاحظ وجود مشكلات في التمييز البصري بين صغار الأطفال الذين يجدون صعوبة في مطابقة الأحجام والأشكال والأشياء . وينبغي التأكيد على هذه النشاطات في دفاتر التمارين وفي إختبارات الاستعداد للقراءة لأهمية هذه المهارات .

3- الإدراك السمعي :

أ- تحديد مصدر الصوت : الوعي على مركز الصوت وإتجاهه .

ب- التمييز السمعي : القدرة على تمييز شدة الصوت وإرتفاعه أو انخفاضه والتمييز بين الأصوات اللغوية وغيرها من الأصوات ، وتشتمل هذه القدرة أيضاً على التمييز بين الأصوات الأساسية (الفونيمات) وبين الكلمات المتشابهة والمختلفة .

ج- الذاكرة السمعية التتابعية : ويقصد بها التمييز أو/ وإعادة إنتاج كلام ذي نغمة معينة ودرجة شدة معينة .

د- تمييز الصوت عن غيره من الأصوات الشبيهة به : عملية إختيار المثير السمعي المناسب من المثير السمعي غير المناسب ويشار إليه أحياناً على أنه تمييز الصورة- الخلفية السمعية .

هـ- المزج السمعي : القدرة على تجميع أصوات مع بعضها بعضاً لتشكيل كلمة معينة .

و- تكوين المفاهيم الصوتية : القدرة على تمييز أنماط الأصوات المتشابهة والمختلفة وتمييز تتابع الأصوات الساكنة والتغيرات الصوتية التي تطرأ على الأنماط الصوتية .

ي- التمييز السمعي : عدم القدرة على التمييز بين الأصوات اللغوية الأساسية من أهم مميزات الطلبة الذين يعانون من مشكلات سمعية في القراءة . أي عدم القدرة على تمييز التشابه والإختلاف بين الكلمات . فإن هؤلاء الطلبة لايستطيعون التمييز بين الكلمات المتشابهة التي تختلف عن بعضها بعضا في صوت واحد فقط مثل (نام ، قام ، لام) .

لذلك فإن معظم الإختبارات السمعية تركز على قياس هذه القدرة . (Wepman & Momery، 1973)

ويعاني هؤلاء الطلبة (ذوي الاضطرابات السمعية) أيضاً من عدم التمييز بين الكلمات ذات النغمة المتشابهة لأن ذلك يتطلب قدرة على تحديد التشابه السمعي بين هذه الكلمات ، وتعتبر هذه القدرة واحدة من عدة مهارات يمكن تقييمها في سنوات المدرسة الأولى .

إن الطفل الذي يواجه صعوبة في التمييز بين الأصوات العالية والمنخفضة أو بين أصوات الحيوانات أو أصوات السيارات سيواجه مشكلة في تمييز الأصوات اللغوية عن بعضها بعضا مثل (ص-ض-س-ش) تختلف الإضطرابات السمعية وما تحدثه من مشكلات قرائية من طالب لآخر . فقد يواجه بعض الطلبة صعوبة في تمييز أصوات معينة (ب ،ت ،س) بينما يواجه طلبة آخرون مشكلة تمييز الصوت الأول أو الأخير في كل كلمة .

ومن المحتمل أن يواجه الأطفال الذين يعانون من مشكلات سمعية صعوبات في القراءة ، وترى إحدى الدراسات أن مهارة التمييز السمعي كانت أفضل من غيرها من المهارات التي درست في الدلالة على نجاح تلاميذ الصف الأول في القراءة . (Spache and Spache, 1986)

4- مزج الأصوات :

يقصد بمزج الأصوات القدرة على تجميع الأصوات مع بعضها البعض لتكوين كلمات كاملة .

فالطفل الذي لايستطيع ربط الأصوات معاً لتشكي لكلمات لايستطيع جمع أصوات (ر ، أ ، س) لتكوين كلمة «رأس» على سبيل المثال ، إذ تبقى هذه الأصوات الثلاثة منفصلة .

ومن الواضح أن مثل هؤلاء التلاميذ سيواجهون مشكلات في تعلم القراءة . وكثيراً ماتحدث صعوبات القراءة عندما يتم التركيز في التدريس على تعليم الأصوات منفصلة عن بعضها بعضا . فقد يتعلم الطفل هذه الأصوات منفردة وبالتالي يصعب عليه جمعها معاً لتكوين كلمة .

ويواجه طلبة آخرون من ذوي الإضطرابات السمعية أو إضطرابات الذاكرة صعوبة في جمع أجزاء الكلمة معاً بعد بذل جهد كبير لمحاولة تذكر الأصوات المكونة لهذه الكلمة والتمييز بينها ، وبسبب الطبيعة الصوتية للغة العربية فإن هذه المشكلة تكون أكثر وضوحاً عند تعلم اللغة العربية .

تركز النشاطات التعليمية التي تهدف إلى تطوير القدرة على ربط الأصوات مع بعضها بعضا على استخدام الكلمات في سياقات ذات معنى من أجل زيادة إحتمال جعل عملية الربط بين الأصوات تلقائية .

5- الذاكرة :

تشتمل الذاكرة على القدرة على الإحتفاظ بالمعلومات لاستخدامها فيما بعد . وقد لاحظ هاريس وسايبه (Sipay، & Harris 1985) أن ضعف مهارات الذاكرة من أهم ميزات الأفراد الذين يعانون من صعوبات في القراءة .

فهؤلاء الطلبة لايستعملون إستراتيجيات تلقائية للتذكر كما يكون أداؤهم في إختبارات الذاكرة قصيرة المدى في الغالب ضعيفاً . فقد تؤثر إضطرابات الذاكرة البصرية على القدرة على تذكر بعض الحروف والكلمات بينما تؤثر قدرة الذاكرة على تسلسل الأحداث وعلى ترتيب الحروف في الكلمة وعلى ترتيب الكلمات في الجملة .

ومن ناحية أخرى فإن إضطرابات الذاكرة السمعية قد تؤثر على القدرة على تذكر أصوات الحروف وعلى القدرة على تجميع هذه الأصوات لتشكيل كلمات فيما بعد .

وقد يواجه الطلبة الذين يعانون من مشكلة في تتابع الأحداث المسموعة صعوبة في ترتيب أصوات الحروف ، فقد يقوم هؤلاء الطلبة بتغيير ترتيب مقاطع الكلمة عندما يقرؤنها .

قد ينتج ضعف القدرة على استرجاع المعلومات من إستراتيجيات الترميز غير الفاعلة ومن التدريب أو ترتيب المعلومات ، ومن كون المادة غير مألوفة أو من عدم الكفاءة في آلية استرجاع المعلومات المخزونة . حتى ليصح التساؤل عما إذا كان بالإمكان دراسة الذاكرة وحدها دون دراسة الوظائف المعرفية الأخرى .

6- القراءة العكسية للكلمات والحروف :

يعتبر الميل إلى قراءة الكلمات والحروف (أو كتابتها) بشكل معكوس من الميزات المعرفية التي يتصف بها الذين يعانون من صعوبات في القراءة يميل هؤلاء الطلبة إلى قراءة بعض الحروف بشكل معكوس أو مقلوب وبخاصة الحروف (ب ، ن ، س ، ص) وقد يقرأ هؤلاء الطلبة بعض الكلمات بالعكس (سار بدلاً من رأس) وقد يستبدل بعضهم الصوت الأول في الكلمةبصوت آخر (دار بدلاً من جار) .

وهناك مجموعة أخرى من هؤلاء الطلبة ممن يغيرون مواقع الحروف في الكلمة أو ينقلون صوتاً من كلمة إلى كلمة مجاورة . وكثيراً مايتم تفسير ظاهرة القراءة المعكوسة بعدم القدرة على تمييز اليسار من اليمين ، وتعتبر

هذه الظاهرة مألوفة بين الأطفال في المرحلة الإبتدائية وبخاصة عند بداية تعلم القراءة .

ولكن هذه المشكلة تختلف عند ذوي صعوبات التعلم من حيث مدى حدوثها وفترة استمرارها ، وإذ يميل هؤلاء الأطفال إلى عكس عدد أكبر من الحروف والكلمات ولفترة زمنية أطول مما هي عليه الحال في الأطفال الذين لايعانون من صعوبات في التعلم .

إن التدريس الجيد في البداية أمر ضروري لتشخيص هذه الصعوبات ومعالجتها ،ومن الممكن تدريب الأطفال على إتباع الإتجاه الصحيح في القراءة باستخدام رسومات أو أشكال هندسية مختلفة لهذا الغرض .

7- مهارات تحليل الكلمات :

إن القدرة على تحليل الكلمات بفاعلية من أهم المهارات لتعلم القراءة الجيدة ، وتحدد مهارات تحليل الكلمات عادة بمدى تنوع الأساليب التي يتبعها القارئ ، وتعتبر القراءة الصوتية من أكثر الأساليب شيوعاً .

ويستخدم القارئ الجيد عدداً من الأساليب منها :

1- التحليل البنيوي .
2- التعرف على شكل الكلمة
3- استخدام الصور والاستفادة من الكلمات المألوفة وتحليل السياق .

ونعني بالتحليل البنيوي «تمييز الكلمات والتعرف عليها بتحليلها إلى الأجزاء المكونة من طولها وشكلها في عملية قراءتها» .

ويمكن الإفادة أيضاً من السياق الذي تستخدم فيه الكلمة في تحليل معاني الكلمات غير المألوفة . تختلف هذه العوامل في تحليل الكلمات في

قيمتها من عامل لآخر ، فمثلاً يعتبر أسلوب الإفادة من طول الكلمة وشكلها محدود الفائدة ، بينما يمكن الإفادة من الطريقة الصوتية لمدة أطول .

إن الكثير من الطلبة الذين يعانون من صعوبات في القراءة لايستخدمون كثيراً من هذه الأساليب استخداماً سليماً ، فبعض هؤلاء الطلبة لايحسن إختيار أسلوب التعامل مع الكلمات الجديدة التي يواجهها ، ويعتمد بعضهم على أسلوب واحد فقط .

ثم أنه لابد للطالب الذي اعتاد على قراءة الكلمة جهرياً أن يتدرب على استعمال أساليب أخرى للتعامل مع الكلمات الجديدة . وينبغي أن يهدف برنامج تدريب هؤلاء الطلبة على القراءة إلى تدريبهم على استخدام عدة أساليب في آن واحد .

8- الكلمات المألوفة :

هي الكلمات التي يستطيع القارئ تمييزها بسرعة عندما يلحظها وهي المفرادات التي يتكرر استخدامها في نصوص القراءة (أنت ، قال ، هو) .

هناك كلمات يصعب قراءتها جهرياً لأن كتابتها تختلف عن طريقة قراءتها ، مما يصعب من تحليلها ، ولذلك فإن الطلاب يتعلمون هذه الكلمات كوحدة واحدة . إن القدرة على تمييز مثل هذه الكلمات تسهل عملية تعلم القراءة في البداية .

وقد قام الباحث دولتش (Dolch، 1971) بإعداد قائمة بهذه الكلمات المألوفة . تشتمل القائمة على خمس مجموعات موزعة بما يتناسب ومستوى الصفوف الخمس الأولى .

والذاكرة جزء مهم لتعلم الكلمات المألوفة لأنها تشتمل على عملية استذكار للملامح البارزة للمثير البصري ، فلا يستطيع الطلاب الذي يعانون من ضعف في الذاكرة البصرية تمييز بعض الكلمات المألوفة لدى مشاهدتها . وهذه الصعوبة تضعف بشدة قدرة هؤلاء الطلبة على القراءة . وكثيراً ما يقوم مثل هؤلاء الطلبة بتخمين الكلمة أو بقراءتها ببطء أو استبدالها بكلمة أخرى ، أو عدم القدرة على متابعة مكان القراءة التي وصلوا إليها . يضاف إلى ذلك بأن الطلبة الذين لايعرفون الكلمات المألوفة معرفة جيدة سيعتمدون على الطريقة الصوتية في تحليل الكلمات التي لا تستخدم فيها هذه الطريقة لاختلاف كتابتها عن طريقة لفظها . ومما يزيد الأمر صعوبة أن اللغة تحتوي على عدد كبير من هذه الكلمات . ولابد من تعليم هذه الكلمات للطلبة تدريجياً وعلى وجه الخصوص ذوي صعبات التعلم ، وذلك لأن تعليمهم عدداً كبيراً من هذه المفرادات في آن واحد يربكهم .

7

9 - الاستيعاب :

أ- مهارات الاستيعاب الحرفي :

الطلبة الذين يعانون من مشاكل في القراءة صعوبات في استيعاب النص بحرفيته ، أي أنها صعوبات في استذكار الحقائق والمعلومات الموجودة في النص بشكل صحيح .

وتتضمن القراءة الحرفية للنص مهارات كثيرة :

1- الدقة في الحقائق والتفاصيل .
2- فهم الكلمات والفقرات .
3- تذكر تسلسل الأحداث .
4- إتباع التعليمات والقراءة السريعة لتحديد معلومات محددة .

5- استخلاص الفكرة العامة من النص .

أما الطلبة الذين يعانون من صعوبات في مهارات الاستيعاب الحرفية فلا يستطيعون استذكار أو تحديد الفقرات التي تصف شخصاً أو مكاناً أو شيئاً ما . وقد يشعر هؤلاء الطلبة بالإحباط أيضاً عندما يحاولون البحث عن حقائق وتفاصيل دقيقة للإجابة عن أسئلة معينة .

- **أسباب صعوبات الاستيعاب الحرفي :**

عدم القدرة على فهم معاني كلمات كثيرة . أن معاني المفرادات من أهم العوامل في الاستيعاب القرائي . فلا يستطع بعض الطلبة أحياناً التمييز بين المعاني المختلفة للكلمة الواحدة ، الخلفية المحدودة الخبرات تؤثر على عدد المفرادات ومعانيها ، فبعض الطلبة لايعرفون معاني كلمات معينة لأنهم لم يتعرضوا لمثل هذه المفرادات في خبراتهم الحياتية . ولابد أن يكون لهؤلاء الطلبة خبرة في معاني تلك المفرادات . صعوبة التمييز بين التفاصيل المختلفة والفكرة العامة في النص .

وقد يؤدي التركيز على التفاصيل والحقائق الدقيقة إلى حدوث مثل هذه الصعوبة في الاستيعاب ، كما أن فهم الطلبة للفكرة العامة في النص قد يتأثر بطول ذلك النص .

ولاشك بأن وجود أي من هذه الصعوبات يستدعي إجراء إجراءات علاجية لتجنب التأثير السيء لتلك الصعوبات على مهارات الاستيعاب الأعلى .

ب- مهارات الاستيعاب التفسيري :

(القدرة على الاستنتاج والتنبؤ وتكوين الآراء)

إن الصعوبات التي يواجهها ذوي صعوبات التعلم في الجوانب الميكانيكية للقراءة تحد من قدراتهم على الفهم الحرفي للنصوص ، ناهيك عن الصعوبات التي تواجههم في مهارات الاستيعاب التفسيرية . فقد يواجه بعضهم صعوبة بالغة في قراءة نص قصير ، حتى إن الأسئلة الاستنتاجية تبدو بمثابة عقوبة لهؤلاء الطلبة ذلك أن قراءة هؤلاء الطلبة البطيئة تركز إهتمامهم على تمييز الكلمات مما يؤدي إلى :

- عدم الإحتفاظ بالأفكار الموجودة في النص .
- عدم فهم تلك الأفكار بسبب الإنصراف إلى التعرف إلى الكلمة نفسها .

سيواجه الطلبة الذين يعانون من صعوبات في التعلم مشكلة في الاستيعاب الذي يتعلق بالمهارات التفسيرية وذلك لأنها عمليات معرفية عالية من جهة ، ولأن هؤلاء الطلبة يعانون من عجز معرفي من جهة أخرى . ويترتب على هذه النتيجة منطقياً ، أن يواجه هؤلاء الطلبة صعوبة في الاستنتاج ومقارنة الأفكار واستخلاص المعاني وتقييم نصوص القراءة وربط الأفكار الجديدة بالخبرات السابقة .

ج- مهارات الاستيعاب النقدي :

تشتمل هذه المهارات على إصدار القارئ أحكاماً قيمة مرتكزة على إتجاهاته وخبراته . ولاشك بأن قدرة القارئ على تحليل نصوص القراءة وتقييمها هي أعلى مستويات الاستيعاب .

وتشتمل مهارات الاستيعاب النقدي على عدة مهارات أخرى مثل :

1- إصدار الحكم على دقة المعلومات .

2- واستخلاص النتائج .
3- التفريق بين الرأي والحقيقة .
4- تقييم آراء الكاتب ومعتقداته .

ومن أفضل الأساليب في تكوين الاستيعاب النقدي أن يقوم القارئ بمحاورة النص ومقارنته بنصوص أخرى أو تقييمه في ضوء خبراته السابقة .

إن القراءة النقدية عملية ضرورية ، إلا أن كثيراً من معلمي الطلبة الذين يعانون من صعوبات في القراءة يغفلون هذه المهارة .

يعتمد تطوير مهارات القراءة الناقدة على الاستيعاب الحرفي والاستيعاب التفسيري للنص ، وأي صعوبة في أي من هذين الجانبين ستؤثر على نمو مهارة القراءة النقدية .

*** المظاهر العامة لذوي الصعوبات التعليمية التي تتعلق بعملية التعلم :**

من الممكن أن يلاحظ المعلم والأسرة مظاهر صعوبات التعلم عند الأطفال وذلك من خلال الصفات المتكررة في حياة أطفالهم . ومن هذه المظاهر :

1- اضطرابات في الاستماع : تعتبر ظاهرة شرود الذهن ،وعدم الإنتباه ، والسرحان نحو المثيرات الخارجية ، من أكثر الصفات المنطبقة على ذوي الصعوبات التعليمية . إذ أنهم لايميزون بين المثير الرئيسي والثانوي . حيث يملّ الطفل من متابعة الإنتباه لنفس المثير بعد وقت قصير جداً ، وعادة لايتجاوز أكثر من عدة دقائق . فهؤلاء الأولاد يبذلون القليل من الجهد في متابعة أي أمر ، أو أنهم يميلون بشكل تلقائي للتوجه نحو مثيرات خارجية ممتعة بسهولة ، مثل النظر عبر نافذة الصف ، أو مراقبة حركات الأولاد الآخرين .

بشكل عام ، نجدهم يلاقون صعوبات كبيرة في التركيز بشكل دقيق في المهمات والتخطيط المسبق لكيفية إنهائها ، وبسبب ذلك يلاقون صعوبات في تعلم مهارات جديدة . (Mayes. calhoun. & Crowell. 2000)

2- الحركة الزائدة دون توقف : تميز بشكل عام الأطفال الذين يعانون من صعوبات مركبة في ضعف الإصغاء والتركيز ، وكثيرة النشاط ، والإندفاعية ، ويطلق على تلك الظاهرة باضطرابات الإصغاء والتركيز والحركة الزائدة (ADHD) .

7

وتلك الظاهرة مركبة من مجموعة صعوبات ، تتعلق بالقدرة على التركيز ، وبالسيطرة على الدوافع وبدرجة النشاط . (DSM-4: American psychiatric Association، 1994)

كدرجات تطوير غير ملائمة من عدم الإصغاء ، والإندفاعية والحركة الزائدة . عادة ، تكون هذه الظاهرة قائمة بحد ذاتها كإعاقة تطورية مرتبطة بأداء الجهاز العصبي ، ولكنها كثيراً ماتترافق مع الصعوبات التلعيمية . وليس بالضرورة أن كل من لديه تلك الظاهرة يعاني من صعوبات تعليمية ظاهرة (Barkley. 1997a، Barkley، 1997b) .

3- الإندفاعية والتهور : قسم من هؤلاء الأطفال يتميزون بالتسرع في إجاباتهم ، وردود فعلهم ، وسلوكياتهم العامة . وقد يتسرعون في الإجابة على أسئلة المعلم الشفوية ، أو الكتابية قبل الاستماع إلى السؤال أو قراءته . كما وأن البعض منهم يخطئون بالإجابة على أسئلة قد عرفوها من قبل ، أو يتهورون في إعطاء الحلول السريعة لمشاكلهم ، بشكل قد يوقعهم بالخطأ ، وكل هذا بسبب الإندفاعية والتهور . (Levine and Reed. 1999; Lerner. 1993)

4- صعوبات لغوية مختلفة : لدى البعض منهم صعوبات في النطق ، أو في الصوت ومخارج الأصوات ، أو في فهم اللغة المحكية . حيث تعتبر الدسلكسيا (صعوبات شديدة في القراءة) ، وظاهرة الديسغرافيا (صعوبات شديدة في الكتابة) ، من مؤشرات الإعاقات اللغوية . كما ويعد التأخر اللغوي عند الأطفال من ظواهر الصعوبات اللغوية ، حيث يتأخر استخدام الطفل للكلمة الأولى لغاية عمر الثالثة بالتقريب ، علماً بأن العمر الطبيعي لبداية الكلام هو في عمر السنة الأولى .

5- صعوبات في التعبير اللفظي (الشفوي) : يتحدث الطفل بصيغ غير مفهومة ، أو مبنية بطريقة خاطئة وغير سليمة من جهة القواعد . هؤلاء الأطفال يستصعبون كثيراً في التعبير اللغوي الشفوي . إذ نجدهم يضعفون في اختيار الكلمات المناسبة ، ويكررون الكثير من الكلمات ، ويستخدمون جملاً متقطعة ، وأحياناً دون معنى ، عندما يطلب منهم التحدث عن تجربة معينة ، أو استرجاع أحداث قصة قد سمعوها سابقاً . وقد تطول قصتهم دون فائدة . إن العديد منهم يعانون من ظاهرة يطلق عليها بعجز التسمية (Dys-nomia) ، أي صعوبة في استخراج الكلمات أو إعطاء الأسماء الصحيحة للمعاني المطلوبة . عندما نعجز عن تذكر بعض الأسماء أو الأحداث ، نلاحظه يحدث مئات المرات لذوي الصعوبات التعليمية .

6- صعوبات في استرجاع المعلومات (الذاكرة) : يوجد لدى كل فرد ثلاثة أقسام رئيسة للذاكرة ، وهي الذاكرة القصيرة ، والذاكرة العاملة ، والذاكرة البعيدة . حيث تتفاعل تلك الأجزاء مع بعضها البعض لتخزين واستخراج المعلومات والمثيرات الخارجية عند الحاجة إليها . الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعليمية ، عادة ، يفقدون القدرة على توظيف تلك الأقسام أو بعضها بالشكل المطلوب ، وبالتالي يفقدون الكثير من

المعلومات ، مما يدفع المعلم إلى تكرار التعليمات والعمل على تنويع طرق عرضها . (Levine and Reed, 1999: Lerner, 1993)

7- صعوبات في الفهم (التفكير) : هؤلاء الأطفال يواجهون مشكلة في توظيف الإستراتيجيات الملائمة لحل المشاكل التعليمية المختلفة . فقد يقومون بتوظيف إستراتيجيات بدائية وضعيفة لحل مسائل الحساب وفهم المقروء ، وكذلك عند الحديث والتعبير الكتابي . ويعود جزء كبير من تلك الصعوبات إلى افتقار عمليات التنظيم . لكي يتمكن الإنسان من اكتساب العديد من الخبرات والتجارب ، فهو بحاجة إلى القيام بعملية تنظيم تلك الخبرات بطريقة ناجحة ، تضمن له الحصول عليها واستخدامها عند الحاجة . إذ يستغرقهم الكثير من الوقت للبدء بحل الواجبات وإخراج الكراسات من الحقيبة ، والقيام بحل مسائل حسابية متواصلة ، أوترتيب جملهم أثناء الحديث أو الكتابة (Lerner, 1993) .

8- صعوبات في فهم التعليمات والأوامر : التعليمات التي تعطى لفظياً ولمرة واحدة من قبل المعلم تشكل عقبة أمام هؤلاء الطلاب ، بسبب مشاكل التركيز والذاكرة .لذا يسألون المعلم تكراراً عن المهمات أو الأسئلة التي يواجهها للطلاب . كما وأن البعض منهم لايفهمون التعليمات المطلوبة منهم كتابياً ، لذا يلجأون إلى سؤال المعلم أو تنفيذ التعليمات حسب فهمهم الجزئي ، أو حتى التوقف عن التنفيذ حتى يرشدهم المعلم فردياً (Levine and Reed, 1999) .

9- صعوبات في الإدراك العام واضطراب المفاهيم : يعني صعوبات في إدراك المفاهيم الأساسية مثل : الشكل والإتجاهات والزمان والمكان ، والمفاهيم المتجانسة والمتقاربة والأشكال الهندسية الأساسية وأيام الأسبوع . . إلخ (Levine and Reed, 1999) .

10- صعوبات في التآزر الحسي - الحركي (Visual-Motor Coordination:) عندما يبدأ الطفل برسم الأحرف أو الأشكال التي يراها بالشكل المناسب أمامه ، ولكنه يفسرها بشكل عكسي ، فإن ذلك يؤدي إلى كتابة غير صحيحة مثل كلمات معكوسة ، أو كتابة من اليسار لليمين أو نقل أشكال بطريقة عكسية . هذا التمرين أشبه بالنظر إلى المرآة ومحاولة تقليد شكل أو القيام بنقل صورة تراها العين بالشكل المقلوب . فالعين توجه اليد نحو الشيء الذي تراه بينما يأمرها العقل بغير ذلك ويوجه اليد للإتجاه المغاير . هذه الظاهرة تميز الأطفال الذين يستصعبون في عمليات الخط والكتابة ، وتنفيذ المهارات المركبة التي تتطلب تلاؤم عين-يد ، مثل القص والتلوين والرسم ، والمهارات الحركية والرياضية ، وضعف القدرة على توظيف الأصابع أثناء متابعة العين بالشكل المطلوب . (Mayes, Calhoun, & Crowell, 2000)

11- صعوبات في العضلات الدقيقة : مسكة القلم وقد تكون ضعيفة ، أو أنهم لايستطيعون تنفيذ تمارين بسيطة تتطلب معالجة الأصابع .

12- ضعف في التوازن الحركي العام : صعوبات كتلك تؤثر على مشية الطفل وحركاته في الفراغ ، وخلل بقدراته في الوقوف أو المشي ، والركض بالإتجاهات الصحيحة في الملعب .

13- اضطرابات عصبية-مركبة : مشاكل متعلقة بأداء الجهاز العصبي المركزي . وقد تظهر بعض هذه الاضطرابات في أداء الحركات العضلية الدقيقة ، مثل الرسم والكتابة . (Mayes, Calhoun, & Crowell, 20000)

14- صعوبات تعليمية خاصة في القراءة ، الكتابة ، والحساب : تظهر تلك الصعوبات بشكل خاص في المدرسة الإبتدائية ، وقد ينجح الأطفال

الأكثر قدرة على الذكاء والإتصال والمحادثة ، في تخطي المرحلة الدنيا بنجاح نسبي ، دون لفت نظر المعلمين حديثي الخبرة أو غير المتعمقين في تلك الظاهرة ، ولكنهم سرعان مايبدؤن بالتراجع عندما تكبر المهمات وتبدأ المسائل الكلامية في الحساب تأخذ تعقيداً من المنهاج . وهنا يمكن للمعلمين غير المتمرسين ملاحظة ذلك بسهولة . (Mayes, Calhoun, & Crowell, 2000) .

15- البطء الشديد في إتمام المهمات : تظهر تلك المشكلة في معظم المهمات التعليمية التي تتطلب تركيزاً متواصلاً وجهداً عضلياً وذهنياً في نفس الوقت ، مثل الكتابة ، وتنفيذ الواجبات المنزلية .

16- عدم ثبات السلوك : أحياناً يكون الطالب مستمتعاً ومتواصلاً في أداء المهمة ، أو في التجاوب والتفاعل مع الآخرين ، وأحياناً لايستجيب للمتطلبات بنفس الطريقة التي ظهر بها سلوكه سابقاً . (Bryan, 1997)

17- عدم المجازفة وتجنب أداء المهام خوفاً من الفشل : هذا النوع من الأطفال لايجازف ولايخاطر في الإجابة على أسئلة المعلم المفاجئة والجديدة . فهو يبغض المفاجآت ولايريد أن يكون في مركز الإنتباه دون معرفة النتيجة لذلك . فمن خلال تجاربه تعلم أن المعلم لا يكافئه على أجوبته الصحيحة ، وقد يحرجه ويوجه له اللوم أو السخرية إذا أخطأ . لذلك نجده مستمعاً أغلب الوقت أو محجباً عن المشاركة ، لأنه لايضمن ردة فعل المعلم أوالنتيجة (Lerner 1993, Bryan, 1997) .

18- صعوبات في تكوين علاقات إجتماعية سليمة : إن أي نقص في المهارات الإجتماعية للفرد قد تؤثر على جميع جوانب الحياة ، بسبب عدم قدرة الفرد لأن يكون حساساً للآخرين ، وأن يدرك كبقية زملائه ، التعامل

7

مع الوضع المحيط به . لذلك نجد هؤلاء الأطفال يخفقون في بناء علاقات إجتماعية سليمةج ، قد تنبع من صعوباتهم في التعبير وانتقاء السلوك المناسب في الوقت الملائم . . إلخ . (Bryan, 1997, Lerner, 1993) .

وقد أشارت الدراسات إلى أن مانسبته 34% إلى 59% من الطلاب الذين يعانون من الصعوبات التعليمية ، كان سببها المشاكل الإجتماعية . كما وأن هؤلاء الأفراد الذين لايتمكنون من تكوين علاقات إجتماعية سليمة ، صنفعوا كمنعزلين ، يائسين ، وبعضهم يميلون إلى الإنتحار . (Bryan, 1997) .

19- الإنسحاب المفرط : مشاكل لدى الأطفال في عملية التأقلم لمتطلبات المدرسة ، وقد تؤدي إلى عدم رغبتهم في الظهور والإندماج مع الآخرين ، فيبتعدون عن المشاركة في الإجابات عن الأسئلة ، أو المشاركة في النشاطات الصفية الداخلية ، وأحياناً الخارجية . (Lerner, 1993) .

إن هذه الصفات لا تجتمع ، بالضرورة ، عند نفس الطفل ، بل تشكل أهم المميزات للاضطرابات غير المتجانسة . وقد تحظى الصفات التي تميز ذوي الصعوبات التعليمية ، بتسميات عدة في أعمار مختلفة . مثلاً ، قد يعاني الطفل من صعوبات في النطق في الطفولة المبكرة ، ويطلق عليها بالتأخر اللغوي ، بينما يطلق على المشكلة بصعوبات قرائية في المرحلة الإبتدائية ، وفي المرحلة الثانوية يطلق عليها بالصعوبات الكتابية . (Lerner, 1993) .

*** الاختلاف بين صعوبات التعلم ، بطئ التعلم ، والتأخر الدراسي :**

- هناك جوانب تحدد الفرق بين صعوبات التعلم وبطيء التعلم في الجوانب التالية :

١- **التحصيل الدراسي :**

* طلاب صعوبات التعلم/ منخفض في المواد التي تحتوي على مهارات التعلم الأساسية (الرياضيات - القراءة - الإملاء)
* الطلاب بطيئو التعلم/ منخفض في جميع المواد بشكل عام مع عدم القدرة على الاستيعاب .
* الطلاب المتأخرين دراسياً/ منخفض في جميع المواد مع إهمال واضح ، أو مشكلة صحية .

2- **سبب التدني في التحصيل الدراسي :**

* صعوبات التعلم/ اضطراب في العمليات الذهنية (الإنتباه ، الذاكرة ، التركيز ، الإدراك)
* بطيئوا التعلم/ انخفاض معامل الذكاء .
* المتأخرين دراسياً/ عدم وجود دافعية للتعلم .

3- **معامل الذكاء (القدرة العقلية) :**

* صعوبات التعلم/ عادي أو مرتفع معامل الذكاء من 90 درجة فما فوق .
* بطيئوا التعلم/ يعد ضمن الفئة الحدية معامل الذكاء 70-84 درجة .
* المتأخرون دراسياً/ عادي غالباً من 90 درجة فما فوق .

4- **المظاهر السلوكية :**

* صعوبات التعلم/ عادي وقد يصحبه أحياناً نشاط زائد .
* بطيئوا التعلم/ يصاحبه غالباً مشاكل في السلوك التكيفي (مهارات الحياة اليومية- التعامل مع الأقران- التعامل مع مواقف الحياة اليومية) .

* المتأخرون دراسيا/ مرتبط غالباً بسلوكيات غير مرغوبة أو إحباط دائم من تكرار تجارب فاشلة .

6 – **الخدمة المقدمة لهذه الفئة :**

* صعوبات التعلم/ برامج صعوبات التعلم والاستفادة من أسلوب التدريس الفردي .
* بطيئوا التعلم/ الفصل العادي مع بعض التعديلات في المنهج .
* المتأخرون دراسياً/ دراسة حالته من قبل المرشد الطلابي في المدرسة .

تشخيص ذوي صعوبات التعلم :

لكي نستطيع أن نقوم بعملية التشخيص بالأسلوب الأمثل قدر الإمكان لابد من إيجاد تعريف موضوعي لها يمكن أن يحدد الإطار الذي لابد أن نسير عليه فمن تلك التعريفات :

1- هو تلك الإجراءات المستخدمة للحكم على طبيعة إعاقة الطفل إن وجدت وكذلك عن سببها المحتمل .

2- هي عملية يتم فيها تحديد أبرز جوانب القوة والضعف لدى الطالب في مراحل معينة وتكون متسلسلة .

مراحل التشخيص :

أولاً : مرحلة التعرف : ويكون ذلك من خلال الخطوات التالية :

1- الإحالة : وهذه إما أن تكون من قبل معلم الفصل أو المرشد الطلابي أو ولي الأمر أو التلميذ نفسه .

2- المسح : الطريقة الثانية منمرحلة التعرف هي إجراء مسح شامل للتلاميذ الذين يحتمل وجود صعوبة تعلم لديهم من خلال :

أ- إعداد قائمة بالتلاميذ المكملين وضعيفي المستوى أو التلاميذ يتكرر الرسوب والإعادة لديهم .

ب- بعد ذلك نقوم بدراسة ملفات هؤلاء الطلاب منذ بداية دخولهم للمدرسة في المادة ذات الصعوبة حتى صفوفهم الحالية وهذا يشمل الطلاب الذين تم التعرف عليهم من طريق النوعين إما الإحالة أو المسح الشامل .

7

يتم قياس وتشخيص وكشف صعوبات التعلم بعدد من الأدوات ذات العلاقة وتصنيف تلك الأدوات إلى :

- أدوات خاصة بالمقابلة ودراسة تاريخ الحالة .
- أدوات خاصة بالملاحظة الإكلينيكية .
- أدوات خاصة بالاختيارات المسحية السرعية .
- أدوات خاصة بالاختبارات المقننة .

وهذه الاختبارات يقوم بإجرائها المختصين والباحثين .

وفيما يتعلق بتدريب هؤلاء الأطفال فقد أخذت البرامج التربوية إتجاهين أساسين هما :

أ- تدريب القدرات .

ب- تدريب المهارات .

وعادة مايتم في هذه المرحلة تصنيف مستويات الطلاب إلى فئات حسب درجة الصعوبة ونوعها حيث يتم ملاحظة ذلك جلياً لدى بعض

ملفات الطلاب أكثر من غيرهم حيث ينتقل من هم في بداية التصنيف إلى المرحلة الأخرى وهي الأكثر دقة .

ثانياً : مرحلة التقييم :

ويحول إلى هذه المرحلة عدد من الأسماء التي يشك أو أن هناك بعض الدلالات التي تشير التي لها علاقة بوجود صعوبة معينة في مادة معنية من خلال ملفاتهم- وفي هذه المرحلة يتم جمع أكبر قدر ممكن من المعلومات التي تخص الطلاب ومن مصادر متنوعة حسب الإمكان حيث تعتبر هذه المرحلة (عنق الزجاجة) إن جاز التعبير حيث تعتبر هي نقطة الإنطلاق نحو البرنامج ونحو إصدار الحكم حول وجود صعوبة أم لا .

هذا وتعددت قنوات المعلومات التي يمكن جمعها إلى عدة أنواع وتكون حسب الترتيب التالي من خلال (وجهة النظر الشخصية) حسب الأهمية إلى النحو التالي . .

1- التلميذ : وذلك من خلال مقابلته بعد تكوين علاقة جيدة معه وإبعاد الرهبة من التلميذ حتى يستطيع إبداء كل ماعنده من أمور حول ما يستفسر عنه المعلم فيما يتعلق بالصعوبة وطبيعة التعلم لدى الطالب ومذاكرته وجميع أموره داخل المدرسة وخارجها قدر الإمكان .

2- معلم الفصل العادي : سواء معلم الطالب في العام الماضي أو السنة الحالية ويعتبر معلمة في العام الماضي أكثر أهمية لأنه يعرف عن الطالب الشيء الكثير وبعد ذلك يأتي معلم الفصل للسنة الحالية بعد أن يكون كون حول الطالب فكرة خلال الفترة الأولية من بداية الدراسة .

3- المرشد الطلابي : ويعتبر من أهم القنوات حيث تعتبر تلك المعلومات التي تجمع من قبل المرشد الطلابي من شخص متخصص بأمور

وشؤون الطلاب ولاسيما ذوي التحصيل الدراسي المنخفض مهما كانت الأسباب .

4- ولي الأمر : حيث يعتبر المكمل لبقية المعلومات حول الطالب وتبرز أهميته كونه هو الشخص الوحيد الملازم له باقي المدة التي يكون فيها الطالب خارج المدرسة ويعرف الكثير والكثير من سلوكيات وتصرفات ومستوى الطالب .

5- ملاحظة الطالب داخل الصف وقدر الإمكان خارجه وإن كانت الملاحظة داخل الفصل أكثر أهمية لزأنها تساعد على تحديد أكثر نوعية لوصف المشكلة وتصرفات الطالب في الدرس ومدى تفاعله مع المعلم ومع الدرس وموقعه داخل الصف .

6- أعمال الطالب : سواء كانت في الفصل أثناء شرح المعلم وكتابته مع المعلم ، أو الواجبات المنزلية ، وذلك من أجل تحليل الأخطاء التي يقع بها الطالب وتكرر معه كذلك أسلوب تنظيمه لها . . إلخ

7- أي جهة قد تساعد في إعطاء أي معلومة لها قيمتها في تشخيص الطالب .

في عملية تشخيص الحالة من الضروري مراعاة الآتي :

1- التأكد من عدم وجود أي مشاكل حسية (سمعية كانت أم بصرية) أو صحية أو عقلية (إشتباه بنقص في درجة الذكاء) وحين الإشتباه بأحد المشاكل السابقة عليه التأكد من استخدام العلاج للمشاكل الحسية كالمعينات السمعية والبصرية وكذلك التحويل للطالب الذي يشك في درجة ذكائه .

2- أهمية التأكد من قياس جوانب الضعف والقوة كذلك حتى يتم الاستفادة منها لاحقاً في عملية التدريس وحتى تكون هي نقطة الإنطلاق لعلاج الصعوبة .

بعد هذا التقييم يتم التوصل إلى قائمة محددة من التلاميذ تأكد من خلال المرحلة السابقة وجود صعوبة في التعلم لديهم بدرجة كبيرة وأنه سوف تقدم لهم الخدمة في البرنامج حيث يتم إبراز جوانب القوة والضعف من الجانب الأكاديمي باختلاف المادة والمهارة وذلك على النحو التالي :

1- تقدم له اختبارات أكاديمية غير رسمية تشمل أهم المهارات كل صف وتبدأ عادة من الصف الأقل من الصف الحالي للتلميذ أو حسب مايرى المعلم من خلال معرفته لمستوى الطالب ويتم التدرج نزولاً إلى أن يتم الوصول إلى المستوى الفعلي للتلميذ مع توثيق الاختبارات التي تجرى له حسب الترتيب والتاريخ ، ومع مراعاة تحليل إجابة الطالب وطريقة تفكيره وحله للمهارات والوقت المستغرق ، وكتابة التقرير بناء على هذه الملاحظات .

2- تقدم اختبارات نمائية للطالب تقيس الجوانب النمائية بأنواعها المختلفة وذلك من أجل مراعاتها أثناء كتابة الخطة التربوية الفردية .

3- تعبئة نموذج للأخطاء ويكون ذلك استكمال الاختبارات الشخصية .

4- كتابة تقرير التشخيص والذي يشمل أبرز قرارات معلم ذوي صعوبات التعلم وتوصياته ويعتمد من قبل مدير المدرسة .

5- رفع تقرير لمن تم استبعادهم أثناء المرحلة السابقة (مرحلة المسح والتعرف) .

6- تنظيم تلاميذ الإنتظار حسب درجة الصعوبة ونوعها في نموذج معين والرجوع له وقت الحاجة .

7- الشروع في كتابة الخطط التربوية الفردية لمن تم الإنتهاء من تشخيصهم .

ثالثاً : طرق العلاج والتدخل المبكر :

إن طرق التدريس لفئة الأطفال ذوي صعوبات التعلم تكون مبنية على أسس علمية وموجهة نحو أهداف معينة كما في القول (إذا أردت الوصول إلى غير مكان فخذ أي طريق وإذا أردت الوصول إلى مكان معين فخذ الطريق الذي يؤدي إلى ذلك المكان) .

ولذلك لابد من تنويع الأساليب والوسائل لأن لكل طفل طبيعته الخاصة واحتياجاته وخصائص الأطفال كلا على حدة ، وفيما يتعلق بالإستراتيجيات فيجب أن تكون ذات أساساً صحيح مبني على تحليل لطبيعة التعلم أو عدم التعلم ونقاط القوة والضعف لدى الطفل ، والمعلم الذكي يعلم الطالب كيف يستودع المعلومات في الذاكرة وكيف يستعيدها .

وهنا تجدر الإشارة إلى حكمة يقال إنها من الصين إذا أعطيت الجائع سمكة فإنك تسد رمقه لوجبة واحدة وإذا علمته كيف يصطاد فإنك تطعمه مدى حياته .

وحتى نتفادى المشاكل التي يمكن أن نقع فيها بالمستقبل لابد من برامج تدخل مبكر والتدخل المبكر هو إجراءات منظمة تهدف إلى تشجيع أقصى نمو ممكن للأطفال دون عمر السادسة ذوي الإحتياجات الخاصة ، وتدعيم الكفاية الوظيفية لأسهرهم .

ومن ثم فالهدف النمائي للتدخل المبكر هو تطبيق إستراتيجيات وقائية لتقليل نسبة حدوث أو درجة شدة ظروف الإعاقة أو العجز ، والإستراتيجيات الوقائية إما أولية أو ثانوية .

وهناك العديد من المبررات التي تدعو إلى تقديم برامج تدخل مبكر لمساعدة الأطفال المعاقين أو في خطر على النمو بطريقة أقرب ما تكون إلى العادية بالرغم من القيود المفروضةعليهم . وهذه المبررات ليست تابعة من مصادر عاطفية تجاه هؤلاء الأطفال ، كالعطف أو الشفقة أو حتى الحب ، ولكنها تعتمد على نظريات النمو الإنساني التي تحدد العوامل التي تيسر أو تعوق نمو الأطفال ، وعلى البحوث الميدانية في مجالات مختلفة ، مثل خصائص هؤلاء الأطفال ، وتأثير الحرمان المبكر من الاستثارة ، أو الفوائد المباشرة لبرامج التدخل المبكر على الطفل والأسرة والمجتمع ، وغير ذلك من بحوث تؤكد أهمية السنوات الأولى من العمر . ونظراً لتعدد هذه المبررات فسيتم استعراض أهم ثمانية منها :

1- التعلم المبكر : أساس التعلم اللاحق وتؤكد معظم نظريات النمو على العلاقة الوثيقة بين السنوات الأولى والنمو والتعلم اللاحق . فإذا تأخر الطفل بدرجة دالة عن أقرانه في بعض مجالات النمو ، فمعنى ذلك أنه لكي يلتحق في مرحلة تالية يجب تسريع التعلم بسرعة أعلى من السرعة العادية أي من خلال البدء فوراً في برامج التدخل المبكر .

2- مفهوم الفترات الحرجة : وتشيرالدراسات إلى وجود فترات حرجة لدى الطفل . وتعتبر السنوات الأولى أهم مرحلة توجد بها الفترات الحرجة . والفترة الحرجة هي «الوقت الذي يجب أن تقدم فيها مثيرات معنية أو

تحدث خبرات خاصة لكي يظهر نمط معين من الاستجابات» . وأثناء هذا الوقت يكون الطفل أكثر قابلية واستجابة لخبرات التعلم ، وتكون المثيرات البيئية أكثر قوة في استدعاء استجابات معينة أو في إنتاج أنماط تعلم معينة ، وبالتالي يحدث التعلم بشكل أكثر سرعة وسهولة .

3- مرونة الذكاء والسمات والإنسانية الأخرى : إن الذكاء وباقي الإمكانات الإنسانية الأخرى ليست ثابتة عند الميلاد . ولكنها تتشكل إلى حد كبير بالمؤثرات البيئية ومن خلال التعلم .

فالعوامل البيئية هي قوى فعالة في تشكيل طبيعة كل إنسان ، وهي تضم الرعاية الجسمية والتغذية ، أساليب تربية الطفل ، نوعية وكمية الاستثارة الموجودة ، المناخ الإنفعالي في المنزل ، الفرص التربوية المتاحة لتعلم الطفل .

4- تأثير الظروف المعوقة أو الخطرة على الطفل : إن الظروف المعوقة أو الخطرة المؤثرة على الطفل الصغير يمكن أن تعوق النمو والتعلم إلى الدرجة التي قد يصبح فيها العجز الأصلي أكثر شدة ، أو قد تظهر لدى الطفل إعاقات ثانوية .

5- تأثير البيئة والخبرات الأولية على النمو : إن نوعية بيئة الطفل ونوعية خبراته الأولية لهما تأثير كبير على النمو والتعلم ، وعلى قدرة الطفل على تحقيق واستغلال كل إمكاناته وقدراته .

6- نتائج التدخل المبكر : تستطيع برامج التدخل المبكر أن تحدث فرقاً في التطور النمائي للأطفال الصغار ، وهي تفعل ذلك بدرجة أسرع من جهود العلاج المتأخر الذي يبدأ من التحاق الطفل بالمدرسة .

7- احتياجات خاصة لأسرة الطفل المعاق : تتساوى أهمية التدخل المبكر للطفل المعاق مع أهميته للأباء وكل أعضاء الأسرة . لأن العلاقة بين سلوك الطفل وسلوك آبائه هي علاقة دائرية .

8- الفوائد الإقتصادية- الإجتماعية للتدخل المبكر : درهم وقاية خير من قنطار علاج ، حكمة قديمة ثبت صحتها على مر التاريخ . وإذا كان التدخل المبكر يمكن أن يقلل أعداد الأطفال الذين يحتاجون إلى خدمات التربية الخاصة في المدارس ، أو يقلل كثافة هذه الخدمات ، وإذا كان اتخاذ الإجراءات الوقائية يمكن أن يقلل إعداد الأشخاص الذين يحتاجون لرعاية كاملة في مؤسسات الإيواء نتيجة تقليل درجة اعتمادهم على الآخرين ، وإذا كان ذلك صحيحاً فإن التدخل المبكر يستطيع توفير مبالغ طائلة يمكن استخدامها لتقديم المزيد من خدمات التربية الخاصة إلى المزيد من الأشخاص في المجتمع .

وهناك أربعة عناصر رئيسية في برامج التدخل المبكر القائم على الأنشطة ، وهي :

1- الإهتمام بدوافع وإهتمامات وتصرفات الطفل من خلال تشجيعه على المبادرة بالنشاط ثم مشاركته في اللعب والألعاب التي اختارها .

2- إدخال التدريب والتعلم في أنشطة الطفل الروتينية لإدماج المهارات المستهدفة التي تحقق فائدة مباشرة له في السياق الطبيعي . وإدخال التعلم في أنشطة يخططها الأخصائي بحيث تثير إهتمام الطفل ويعتبرها مسلية بالنسبة له .

3- إن مجرد الاستفادة من مزايا الأنشطة الروتينية أو المخطط لا يضمن حدوث التغيرات المطلوبة في مهارات الطفل ، فهي تقدم

فقد السياق الثري والطبيعي لإجراءات التدخل ، ومن ثم لابد من الاستخدام المنظم للمثيرات السابقة واللاحقة والتي تحدث كنواتج منطقية للأنشطة .

4- المهارات المستهدفة من برنامج التدخل المبكر يجب أن تكون وظيفية ومولدة .والمهارات الوظيفية هي تلك التي تتيح للطفل التعامل مع بيئته الإجتماعية والمادية بشكل مستقل وبطريقة يرضى عنها هو والآخرين المحيطين به أما المهارات المولودة تساعد الطفل في التفاعل المستقل في المواقف المختلفة ، أي عدم تعليم الطفل الاستجابة لإشارات معينة تحت ظروف معينة ،ولكن تعليمه تعميم كل أنواع المهارات .

واعتبار أن المدرسة هي البيت الثاني للطفل والمكان الذي يلاقي به احتياجاته ومتطلباته التي تساعده على مواجهة مصاعب الحياة ، لابد من وضع إستراتيجيات وبرامج تدخل مبكر تعين الطالب المصاب بصعوبات التعلم على إكمال المسيرة التعليمية له ومن هذه البرامج والأدوار .

1- جلوس الطالب في الصف الأول في الفصل .
2- تقليل الواجبات المدرسية .
3- استعمال أدوات عرض لجذب إنتباههم
4- إعطائهم وقت إضافي للاختبار .
5- متابعة الأداء وتقييمهم بصفة مستمرة وتكوين صلة بين الطالب والمدرس والبيت .
6- تسجيل التقارير بدل كتابتها .

7- التشجيع المستمر والدعم المتكرر .
8- تكرار المعلومات بشكل متنوع حتى يستوعبها .
9- تقريب المعلومة لبيئة الطفل .
10- استغلال الحواس في إدخال المعلومة لديه .

وبما أن الأسرة هي أساس بناء المجتمع فإذا صلحت صلح المجتمع وإذا فسدت فسد المجتمع فهي المدرسة الأولى بالنسبة للطفل وبالتالي يقع على عاتقها مسؤوليات عدة تجاه إبنهم المصاب بصعوبات التعلم .

دور أولياء الأمور :

- الحرص على إجراء فحص وتشخيص يقوم به شخص مؤهل (نفسي تربوي) .
- يذكر للإبن بأنه لايعاني من غباء أو قلة فهم .
- إخطار المدرسة والمدرسين بحالة الطفل .
- تلقي تعليم ملائم لحالته .
- متابعة يومية للدروس والواجبات المطلوبة من الطفل .
- حضور مجالس الآباء للاستفادة من تجارب الآخرين .
- حضور المحاضرات وقراءة مصادر المعلومات مثل نشرات كالكتب ، انترنت .
- التنسيق مع الأهل بطرق الرعاية .
- قراءة مقترحات الفاحص المذكورة في تقريره وفهمها جيداً وتطبيق المقترحات .
- توفير الرعاية الملائمة للطفل بدون زيادة مخلة ولا إهمال مقصر .
- تشجيع الهوايات التي يحبها الطفل .

مقترحات علاجية للضعف القرائي والكتابي :

1- ابدأ بإعداد التقويم التشخيصي لتلاميذك للتعرف على أوجه القصور لديهم .

2- حدد المهارات المطلوب تقويتها ونوع الضعف المطلوب علاجه لكل تلميذ .

3- احصر الأخطاء الشائعة ودونها في قوائم .

4- درب تلاميذك عليها قراءة وكتابة .

5- احرص على وجود مذكرة صغيرة خاصة بكل تلميذ يكتب بها الصور الصحيحة للكلمات التي يخطئ فيها .

6- درب تلاميذك على ربط التحليل الصوتي للكلمة بالتحليل الكتابي في نفس الوقت .

7- احرص على إعداد قوائم للكلمات المتماثلة ودونها في مجموعات بها سمة مشتركة مثل : التماثل السمعي أو البصري أو التجانس في الحروف أو الحروف الساكنة المشتركة .

8- احرص على وجود تدريبات إثرائية وعلاجية من خلال الواجبات الصفية والمنزلية .

9- احرص على إعداد تقويمات أسبوعية لقياس مدى تحسن التلميذ في المهارات .

10- عزز مبادرات تلاميذك وشجعهم من خلال طابور الصباح والإذاعة المدرسية أو من خلال أساليب أخرى كإلصاق صور على كراسته أووضع بطاقة تشجيعية له .

11- انشأ ركن للتعلم داخل الصف ، يتم فيه التعلم على شكل مجموعات ، ودرب التلميذ الضعيف على المهارات المطلوبة من خلال مهام وأنشطة تخدم المهارات المطلوبة .

12- وظف السطر الإملائي بكراسة صغيرة يتم فيها إملاء التلاميذ مجموعة كلمات تخدم مهارة واحدة أو عدة مهارات أو كلمات تشتمل على نمط واحد .

13- احرص على تصويب أخطاء التلميذ مباشرة في حصص الإملاء .

14- احرص على اشتراك التلميذ في عملية التصويب والبحث عن خطأه بنفسه ويبحث عن الصورة الصحيحة للكلمة التي أخطأ فيها .

15- وظف التسجيلات الصوتية في معالجة الضعف في القراءة بتسجيل صوت التلميذ أثناء القراءة في الصف أو المنزل لتشجيعه على حب القراءة وتعلمها .

16- احرص على إثارة ميول التلاميذ وجذب إهتمامهم للقراءة بأساليب متنوعة .

17- أحسن اختيار مواد تعليمية بسيطة تعينك على التدريبات القرائية والكتابية المطلوبة .

18- عزز ثقة التلميذ بنفسه وشجعه باستمرار على إحراز النجاح في قراءة الكلمات وكتابتها .

19- ابدأ مبكراً في معالجة الضعف ونوع أساليب المعالجة (فردية وجماعية)

الطالب الذي لايملك دافعية للتعلم :

قد يكون أحد الأسباب في نقص الدافعية وهو توقعات الآباء المرتفعة جداً وهنا بعض النقاط المهمة في هذا الخصوص :

1- لابد من أن يتجنب الآباء النقد والسخرية من الأطفال .

2- عندما تكون متطلبات الوالدين ضمن حدود قدرات الطفل فإن إنجاز الطفل يكون أكثر واقعية وبالتالي يؤدي هذا إلى أن ينظر الأطفال إلى الكبار على أنهم مصادر للدعم والتشجيع لا للنقد والتجريح .

2- استخدم أنت كمعلم نظام المكافأة الفورية .

3- امتدح سلوك الطفل بشكل مباشر وغير مباشر .

4- يجب أن تجعل الطالب يشعر بالإنجازات الذي قام بها في المهمات المدرسية . وبذلك يكون مفهوم الذات لديه إيجابياً من خلال سلسلة الإنجازات التي يؤديها وتلقى استحسان معلميه ووالديه .

5- يجب عدم إرهاق الطفل بالواجبات المنزلية . لأن في هذا قد يتسبب في زيادة إحباط الطفل . خاصة عندما لا يستطيع القيام به .

6- حاول بقدر ماتستطيع أن يكون معاملة الطفل عند بقية المعلمين قائمة على أساس التشجيع . كي لايكون هناك تناقض في معاملة الطفل بينك كمعلم صعوبات وبقية المعلمين العاديين .

7- اعمل على مشاورة الطفل في الواجبات مثلاً يمكن أن تحدد له عدداً ما من المهمات وتجعل له حرية الاختيار منها كي يقوم بها . وهذه نقطة مهمة جداً وتسهم فعلاً بزيادة دافعية الطالب .

رابعاً :إعداد فريق العمل لمواجهة مشكلة الأطفال من فئة صعوبات التعلم :

جاءت فكرة مشروع انشاء فريق صعوبات التعلم في المدارس لتقديم وتنظيم الجهود الفردية والعشوائية التي تقدمها بعض الجهات التعليمية مثل وزارة التربية والتعليم في المملكة الأردنية الهاشمية والتي تهدف إلى خدمة الأطفال ذوى الصعوبات من خلال برنامج غرف المصادر ، حيث تقدم هذه الغرف البرامج العلاجية الفردية لطلاب من الصفوف الثاني وحتى الصف السادس ، ومن المعروف أن ذوى الصعوبات التعليمية يتواجدون في مختلف المراحل الدراسية ، لذلك فإن طلاب الصف السابع من هذه الفئة غير مشمولين بهذه الخدمة .

أهداف هذا المشروع تتضمن :

1- تقييم حالات الضعف عند الطلبة ، والتعرف على أسبابها .
2- فرز الطلبة الذين يعانون من صعوبات تعليمية ، والتعرف على الأنماط .
3- تقديم برامج التعليم الفردي لمعالجة الضعف الأكاديمي .
4- تقديم برنامج علاجي للطالب خلال جزء من اليوم الدراسي مع بقائه في صفه العادي .
5- تقديم المشورة والنصح من قبل أعضاء الفريق إلى بقية زملائه من المعلمين فيما يتعلق بالأساليب والمواد الفعالة أثناء عمله مع الطلبة .
6- تقديم المشورة والتوجيه إلى أولياء الأمور حول متابعتهم لأبنائهم في المدرسة ومتابعة البرامج العلاجية .
7- تغيير إتجاهات المعلمين نحو هذه الفئة ، لتصبح أكثر إيجابية .

8- تنمية وتعزيز روح العمل التطوعي عند المعلمين وزيادة إنتمائهم إلى رسالة التعليم .

يتم اختيار المجموعة على أساس الرغبة والقدرة على تحمل مسؤولية القيام بالمهام الموكلة إلى كل عضو ، ويتكون الفريق من كل من :

1- اخصائي صعوبات التعلم في المدرسة .
2- المرشد التربوي في المدرسة .
3- معلم اللغة العربية .
4- معلم الرياضيات .
5- معلم العلوم .
6- معلم التربية الإسلامية .

يتم تنفيذ خطة المشروع من خلال المراحل التالية :

المرحلة الأولى : إعداد وتدريب أعضاء الفريق

يخضع أعضاء الفريق لدورة مكثفة لمدة شهر واحد ، وذلك وفق خطة يعدها أخصائي صعوبات التعلم بالتعاون مع مشرف صعوبات التعلم في المنطقة التعليمية وتشمل الدورة على المواضيع التالية :

1- نشأة صعوبات التعلم وتعريفها .
2- المحكات التشخيصية لصعوبات التعلم .
3- خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم .
4- أنماط صعوبات التعلم .
5- أسباب وعوامل صعوبات التعلم .
6- تقييم صعوبات التعلم .
7- الإستراتيجيات والوسائل المستخدمة لتعليم ذوي صعوبات التعلم .

المرحلة الثانية : تقييم حالات مجموعة من الطلبة

عبارة عن عملية تبعاً لخطة وضعها منسق ومنفذ لمساعدة أعضاء الفريق ، وتهدف عملية التقييم إلى تحقيق الأهداف التالية :

1- فرز وتشخيص الذين قد يعانون من صعوبات التعلم .
2- تقريرما إذا كان الطالب يستحق تقديم خدمات خاصة .
3- تحديد نقاط القوة والضعف عند الطالب .
4- وضع أهداف وأساليب البرنامج التربوي الفردي .
5- تقييم فعالية البرنامج التربوي .

تمر عملية تقييم صعوبات التعليم بثلاثة مستويات رئيسية هي :

1- المستوى الأول :

الكشف أو جمع المعلومات ويستخدم في المواد والوسائل التقييمية التالية : الملاحظة ، قوائم الرصد ، سلالم التقدير ، المقابلة الأسرية .

2- المستوى الثاني :

التقييم غير المقنن ويستخدم في المواد والوسائل التقيمية التالية : اختبار إعادة السرد ، اختبار نموذج التعلم ، اختبار الإغلاق ، اختبار تحليل أخطاء القراءة ، تحليل عينات أعمال الطالب .

3- المستوى الثالث :

التقييم المقنن ويستخدم في المواد والوسائل التقييمية التالية :

أ- الاختبارات الإدراكية السمعية والبصرية التالية .
ب- اختبار تشخيص مهارات اللغة العربية الأساسية .
ج- اختبار تشخيص المهارات الرياضية الأساسية .

المرحلة الثالثة : مرحلة البرنامج العلاجي .

بناءاً على النتائج التي يتم التوصل إليها من خلال عمليةالتقييم يتم اختيار مجموعة من الطلاب لوضع برامج علاجية مناسبة لهم ، وبعد ذلك يتم تقسيم هؤلاء الطلاب إلى مجموعتين :

1- المجموعة الأولى :

وهم الطلاب ذوي الصعوبات التعليمية البسيطة الذين يتطلب برنامجهم العلاجي داخل الغرفة الصفية بمساعدة معلم الصف .

2- المجموعة الثانية :

وهم الطلاب الذين تستلزم برامجهم العلاجية إخراجهم من الغرفة الصفية ، وتقديم الخدمة لهم في غرفة خاصة .

المرحلة الرابعة : تقييم المشروع

يجب التأكد من أن المشروع يحقق الأهداف التي صمم من أجلها ، لذلك لابد من عملية تقييم مستمرة ، ويجب أن تكون عملية تقييم المشروع مبنية على خطة معدة مسبقاً ، وتشمل هذه الخطة على تقييم أداء كل عضو ومعالجة نقاط الضعف وتقييم أداء الفريق ككل ، وتقييم البرامج العلاجية لمعرفة مدى استفادة الطالب واحتمال تعديل وتغيير البرنامج إذا ثبت عدم فاعلية البرنامج .

الوسائل المستخدمة لتنفيذ وتفعيل المشروع :

أولاً : غرفة صفية ذات مساحة مناسبة تستخدم لعقد إجتماعات أعضاء الفريق ولإجراء عملية التقييم ، وتستخدم لتنفيذ البرامج العلاجية . ويمكن استخدامها لإنتاج الوسائل ، ولإجراء المسابقات الثقافية لمختلف الطلاب .

ثانياً : مجموعة من قصص الأطفال .

ثالثاً : مجموعة من الألعاب (ألعاب الفلك والتركيب ، ألعاب اليوجو ، ألعاب الحروف والأرقام ، معجون) .

رابعاً : قرطاسية (ملفات ، أوراق مسطرة ، أوراق غير مسطرة ، أوراق ملونة ، أقلام ، مساطر ، علبة ألوان) .

بعد الإنتهاء من تدريب أعضاء الفريق وإجراء عملية التقييم ، يقوم أعضاء الفريق بتقاسم المهام والدور المقترح لكل عضو :

1- اخصائي صعوبات التعلم : منسق عمل الفريق ويقوم بما يلي :

أ- تدريب أعضاء الفريق .

ب- إجراء عمليات التقييم المقننة وغير المقننة .

ج- تقييم أداء أعضاء الفريق .

د- إعداد الخطط التربوية الفردية .

هـ- تدريس الطلاب ذوي الصعوبات القرائية والكتابية .

2- المرشد التربوي : مساعدة منسق الفريق ويقوم بما يلي :

أ- مقابلة أولياء الأمور .

ب- متابعة تحصيل الطلبة في غرفهم الصفية العادية .

ج- التنسيق بين أعضاء الفريق والإدارة المدرسية .

د- التنسيق بين أعضاء الفريق وبقية المعلمين .

هـ- إعداد خطط تعديل السلوك .

3- معلم اللغة العربية : عضو بالريق ويقوم بما يلي :

أ- تدريس الطلاب ذوي الصعوبات القرائية والكتابية .

ب- إعداد الوسائل التعليمية الخاصة بذوي الصعوبات القرائية والكتابية .

ج- إعداد بعض الاختبارات غيرالمقننة بالتعاون مع منسق الفريق .

د- إعداد المسابقات الثقافية .

4- معلم الرياضيات : عضو ويقوم بما يلي :

أ- إعداد الوسائل الخاصة بذوي الصعوبات الرياضية .

ب- تدريس ذوي الصعوبات الرياضية .

ج- إعداد المسابقات الرياضية .

5- معلم العلوم : عضو ويقوم بما يلي :

أ- إعداد الوسائل الخاصة بذوي الصعوبات العلمية .

ب- تدريس ذوي الصعوبات العلمية .

ج- إعداد المسابقات العلمية .

6- معلم التربية الإسلامية : عضو ويقوم بما يلي :

أ- تدريس الطلاب ذوي الصعوبات القرائية والكتابية .

ب- إعداد المسابقات الدينية .

ويعقد أعضاء الفريق إجتماعاً أسبوعياً لتدارس عمل الفريق ومعرفة مدى التقدم الذي يحققه المشروع .

في نهاية العام يقوم منسق عمل الفريق بكتابة تقرير عن كل حالة يصف فيها الخطة التربوية التي طبقت ، ويتم إرسال نسخة من هذا التقرير إلى ولي أمر هذا الطالب ، ويحتفظ بنسخة من هذا التقرير في ملف الطالب الخاص .

ويقوم أعضاء الفريق بكتابة تقرير يشرح فيه إيجابيات وسلبيات هذا المشروع والصعوبات التي واجهت الفريق والتوصية باستكمال هذا المشروع في العام القادم أو التوقف عن تنفيذ هذا المشروع ، ويرفع هذا التقرير إلى الجهات المختصة في مديرية التربية لإتخاذ القرار المناسب ، وفي حالة الموافقة على هذا المشروع تكون نتائجه أكثر نفعاً في العام القادم وتكون الأهداف المرسومة أكثر تصحيحاً .

مهام معلم صعوبات التعلم :

معلم الصف عليه مهمة الاكتشاف المبكر لصعوبات التعلم ، أما معلم صعوبات التعلم فمسئولياته ومهامه كثيرة وهي كما يلي :

1- التعاون مع فريق معلمين مختصين في وضع خطة للقيام بالمسح الأولي للتوقع عن ذوي صعوبات التعلم .
2- القيام بعمليات التشخيص والتقويم لتحديد صعوبات التعلم .
3- إعداد وتصميم البرامج التربوية الفردية المناسبة لهم .
4- تقديم المساعدات التعليمية لذوي صعوبات التعلم من خلال غرفة المصادر .
5- التشاور مع معلم الفصل العادي في الأمور التي تخص الطلاب مثل طرق التدريس ، الامتحانات ، التعامل معهم ، إستراتيجيات التعلم .
6- تبني قضايا الطلاب وتمثيلهم في المدرسة .
7- التعاون مع المرشد وأولياء الأمور وتعريفهم بمشكلات أبنائهم الطلبة .
8- نشر التوعية
9- الإهتمام بغرفة المصادر وتفعليها .

10- المشاركة في إعداد الدروس التدريبية .

11- العمل على تنمية المهارات الأساسية لذوي صعوبات التعلم ، سمعية ، بصرية ، إجتماعية ، تحكم ذاتي .

غرفة المصادر ومهام معلم غرفة المصادر :

غرفة المصادر :

هو عبارة عن مكان تنبع منه الخدمات التربوية المتخصصة ، وهو أيضاً نظام تربوي ، ويشمل على برامج ووسائل متخصصة تهتم بالتلميذ وتقوم بتربيته وتعليمه بشكل فردي يتلاءم مع خصائصه واحتياجاته وقدراته ، في حين أنها تفسح الفرصة للتلميذ أن يتعلم في الفصل العادي مع أقرانه .

مهام معلم غرفة مصادر التعلم :

- الكشف والتشخيص المبكر من خلال أدوات القياس المقننة وغير المقننة .
- عمل الخطط التربوية الفردية .
- تشخيص الحالة وكتابة التقرير الأكاديمي .
- عمل الخطط الفردية التعليمية .
- عمل وتصميم البرامج التعليمية الخاصة .
- متابعة أداء الطالب ومدى تقدمه .
- تقييم الطالب بعد كل مرحلة تدريبية
- استخدام وتطبيق مقاييس الذكاء .

الفصل الثامن

مشكلات الطفولة المتعلقة بعملية القراءة

8

أولاً :- اضطراب المراكز السمعية الخاصة بمعالجة اللغة

ثانياً :- صعوبات القراءة (Dyslexia)

ثالثاً :- علاج صعوبات القراءة

رابعاً : اضطرابات الكلام

الفصل الثامن

8

مشكلات الطفولة المتعلقة بعملية القراءة

أولاً : اضطراب المراكز السمعية الخاصة بمعالجة اللغة

(Central auditory Processing Disorder-APD)

تعريف :

* غياب قدرة الطفل على معالجة المثيرات السمعية وعدم استيعاب معنى الكلام في اللغة المنطوقة بالرغم من قدرة الطفل على السمع» .

* يعّرف فرانك موسايك (Frank, 1996) مشكلة معالجة المراكز السمعية للكلام المنطوق بأنها خلل في عملية الاتصال مابين الحاسة السمعية والمخ ومدى قدرة العقل على فهم وتفسيرمايصل إليها من الحواس المرتبطة بالسمع» .

يمكن أن ترتبط هذه المشكلة بمشكلة عسر القراءة (Dyslexia) ، صعوبات التعلم ، التوحد ، مشكلة الإنتباه ، المعالجين في مجال علم السمعيات ينصحون بعرض الطفل الذي يعاني من مشكلة معالجة المراكز السمعية للكلام لفحص الجهاز السمعي للطفل والتعرف على المشاكل المحتملة المسببة للمشكلة . بالإضافة إلى توصياتهم بالعناية بالبيئة السمعية وملاحظة أي تغيرات تحدث للطفل .

أما اخصائيو النطق واللغة فينصحون بتقييم مدى استيعاب الطفل للكلام وقدرته على استقبال وتفسير والتعبير لما يسمعه .

لذلك ينصح بتكوين فريق عمل لمساعدة الأطفال من هذه الفئة تتكون من المدرس والمعالج في مجال السمعيات إلى جانب اختصاصي النطق واللغة .

أعراضها :

1- يجد الطفل صعوبة في الإنتباه وتذكر المعلومات التي تم عرضها شفهياً .
2- صعوبة القيام بأكثر من مهمة واحدة في النشاط الواحد .
3- ضعف القدرة على الإنصات .
4- يحتاج الطفل إلى وقت أطول لمعالجة المعلومات .
5- ضعف في الأداء الأكاديمي .
6- لديه مشاكل سلوكية .
7- صعوبات لغوية (استيعاب الكلام ، عدم فهم التسلسل اللغوي ، عدم القدرة على إنتاج الكلمات) .
8- صعوبات في القراءة والاستيعاب والتهجئة وإنتاج الكلمات .

الصعوبات التي يواجهها الطفل :

- العلاقة المكانية : يشير ذلك إلى موقع الشيء في مكان معين أو مساحة معينة . أيضاً يشير إلى قدرة الطفل لتتعرف على الشيء واستيعاب موقعه بالنسبة للعناصر الأخرى في نفس المكان . تظهر أهمية هذا المفهوم في موضوع مثل القراءة والرياضيات والتي تعتمد بصورة كبيرة على التعرف

على الرموز (الحرف ، الأرقام ، وأدوات الترقيم ، والرموز الحسابية) . تتضح الصعوبات في التمييز بين الحروف أو الأرقام المتشابهة (ح خ ، 6 أو 9) . أيضاص ممكن أن تظهر على الطفل صعوبات في التعرف على تسلسل الأرقام .

– التمييز البصري : يشير إلى قدرة الطفل على التمييز بين المثيرات بناءاً على خصائصه (اللون ، الشكل ، الحجم ، الموقع ، النمط) . تظهر أهمية هذه المهارة في تمييز الطفل لمختلف الرموز . أيضاً يشير هذا المفهوم إلى قدرة الطفل على التعرف على المثير في بيئة معينة من بين عدة مثيرات أخرى .

– الاستنتاج البصري : يعتير هذا المفهوم هو الجزء الوظيفي لتمييز الفروق بين المثيرات . يشير هذا المفهوم إلى قدرةالطفل على التعرف وملاحظة الرموز والأشياء عندما يكون الرمز أو الشيء غير مرئي تلاحظ هذه الصعوبة لدى الطفل في النشاطات التي تتعلق بالرسم عندما يطلب من الطفل إنهاء رسم الوجه (العين ، الأنف . .)

– ملاحظة الشيء (Agnosia) : عدم قدرة الطفل على ملاحظة الأشياء بصرياً والتي تكون مألوفة لديه . أو عدم قدرة الطفل على تمييز الأشياء المألوفة لديه بالحواس الأخرى مثل اللمس أو الشم . تم تفسير هذه الصعوبة بسبب عدم قدرة الطفل على دمج المثيرات البصرية وملاحظتها كوحدة متكاملة . التفسير الأخر لهذه المشكلة أنها ممكن أن تكون بسبب وجود خلل في الذاكرة الصورية والتي يصعب على الطفل استرجاع الصور الذهنية للشيء أو صعوبة الربط بين الشيء والصور الذهنية في الذاكرة . في مجال التعلم ، يجد الطفل صعوبة تمييز الحروف ، الرموز ، الكلمات ، الصور بصورة مستمرة . هذا يمكن أن يصيب الطفل بالإحباط عندما يتعلم

شيء اليوم ولايستطيع التعرف عليه في اليوم التالي ، يمكن للطفل التعرف عليه في اليوم الثالث .

- علاقة الكل بالجزء : هنا يجد الطفل صعوبة في استيعاب أو دمج الجزء بالكل . فبعض الأطفال قد يتمكن من التعرف على الأجزاء والبعض الآخر قد يتعرف على الكل . فيمكن للطفل أن يصف الأشجار في الغابة ولكن لايتمكن من ربط علاقة الأشجار بالغابة ، والعكس يمكن أن يكون صحيح . في مجال التعليم قد يتمكن الطفل من التعرف على الكلمة ولكن يجد صعوبة في التعرف على الحروف في الكلمة . أيضاً عند تحليل لوحة نجد الطفل ينتبه أكثر للتفاصيل في اللوحة ولكن يجد صعوبة في التعرف على العلاقة بين هذه التفاصيل .

بعض الوسائل التي تساعد الطفل في المجال التربوي :

- عملية القراءة : استخدام الحروف الكبيرة في الكتب المواد التي يستخدمها الطفل .
- عملية الكتابة : تعليم الطفل على استخدام بعض القواعد في الكتابة مثل الخطوط الجانبية لمساعدة الطفل على التركز واستخدام الأدوات بصورة فعالة .

طرق العلاج :

- هناك مدخلين في علاج هذه المشكلة :

المدخل الأول :

يركز هذا المدخل على المهارات الوظائفية المرتبطة باللغة والتي تتعلق بتدريب الطفل على السمع الصحيح كالتمييز بين الكلمات المتشابهة

صوتياً (ساهم وشاهد) ، تحديد نوع الصوت ، التسلسل الصوتي ، التعرف على الأصوات في الأماكن المزدحمة بالناس .

عيوب هذا المدخل أن الطفل يمكن أن يجد صعوبة في تمييز اللغة الصعبة مثل التي توجد في تعليمات المدرس .

المدخل الثاني :

يركز هذا المدخل على طريقة تدريس هذه الفئة والتي تتضمن نطق الكلمات ، القواعد ، ومهارات الخطابة . وينصح باستخدام الوسائل المعينة مثل المعينات البصرية وتكرار التعليمات لمساعدة الطفل على الاستمرار في التعلم مع أقرانه .

8

يمكن أيضاً مساعدة الأطفال من هذه الفئة بإتباع الآتي :

1- توفير بيئة خالية من أي تداخلات سمعية أو بصرية لمساعدة الطفل على الإنتباه والتركيز .
2- إجلاس الطفل قريباً من اللوحة والمدرس وبعيداً عن النوافذ أو مدخل الصف .
3- التقليل من استخدام الوسائل السمعية ذات الحجم الكبير والتي ممكن أن تساهم في تشتيت الطفل .
4- استخدام الوسائل البصرية المعلقة المصنوعة من الخام أو الفايبر للتقليل من الترددات الصوتية .
5- طريقة الصف ذات التعليمات المقيدة أفضل من غير المقيدة .
6- لتحسين البيئة السمعية في الصف ينصح بتزويد المدرس بجهاز لتوصيل الصوت مباشرة إلى أذن الطالب لتحاشي أي تداخلات من الخارج ممكن أن تأثر على الطفل .

7- ينصح بإجتذاب إنتباه الطفل قبل إعطائه التعليمات .

8- التكلم ببطئ ووضوح مع عدم المبالغة في عمل ذلك ، استخدام التعليمات المبسطة وإعطائها بتسلل منطقي مثل أولاً ، ثانياً ، ثالثاً . . الخ .

9- استخدام الوسائل البصرية والتعليمات المكتوبة .

10- لفت إنتباه الطفل للمقاطع الكلمات المهمة عند تقديمها لأول مرة .

11- تقديم التعليمات أول بأول والإنتقال من خطوة إلى أخرى بصورة واضحة للطفل .

12- أن يقوم المدرس بتغييرمستوى الصوت لجذب إنتباه الطفل .

13- اختبار فهم الطالب من فترة لأخرى .

14- صياغة الجمل بصورة قصيرة ومبسطة بدلاً من التكرار .

15- تشجيع الطفل على طرح الأسئلة .

16- مراجعة الدروس السابقة قبل كل درس جديد .

17- إعطاء الطفل فترة راحة عند الحاجة .

18- على المدرس أن لا يظهر الإنزعاج من عدم استيعاب الطفل للدرس .

19- عدم الطلب من الطفل الاستماع للدرس والكتابة في نفس الوقت .

قد تؤثر مشكلة معالجة مراكز السمع للكلام على تعلم الطفل خاصة في مناطق التي تتعلق بتهجئة الحروف والقراءة .لذلك من المهم التعرف على الأطفال الذين يعانون من هذه المشكلة في فترة مبكرة من نموهم وتقديم العون لهؤلاء الأطفال وإرشادهم للطرق المناسبة لتعليمهم كيفية التكيف مع المشكلة .

طرق التدريب على المهارات السمعية :

1- استخدام الأشرطة السمعية .

2- لتحسين الذاكرة والتركيز يمكن تدريب الطفل على الاستماع إلى قراءة المدرس ثم يردد الطفل مايقرأ . يمكن أن يطبق ذلك التمرين يومياً بصورة فردية أو جماعية .

3- توفير فترات للإنصات والتدريب على الآتي :

- تسميع الأرقام التي ليس لها صلة ببعض مثل 7 ، 6 ، 5 ، 3 .
- تسميع الحروف التي ليس لها صلة ببعض مثل ب ،س ،خ .
- تسميع الكلمات التي ليس لها صلة ببعض مثل بنت ، ولد ، عصفور .
- تسميع الكلمات في جمل مثل هذا الرجل شرطي ، أو العصفور على الشجرة .

* كل نشاط يسبقه تمرين للذاكرة وحفظ كلمات وأرقام .

4- عرض صورة لمنظر (منزل في وسط حقل) ثم يطلب من الطفل رسم كل العناصر الموجودة في اللوحة وتلوينها على ورقة . مثل المنزل في الجزء السفلي للورقة والشمس في الزاوية اليمنى في أعلى الورقة والمنزل في وسط الورقة . يمكن زيادة صعوبة التمرين كلما أتقن الطفل العمل المطلوب .

5- التمرين على الاستماع للتعليمات : يعطي الطفل التعليمات التي تتطلب نشاط حركي مثل التصفيق باليد ، المشي تجاه الباب ، الرجوع إلى الكرسي ، الجلوس . يمكن زيادة صعوبة التمرين كلما أتقن الطفل العمل المطلوب .

6- استخدام التدعيم الإيجابي عند إنهاء العمل المطلوب من الطفل مثل «مستمع جيد» لتشجيع الطفل على الاستمرار .

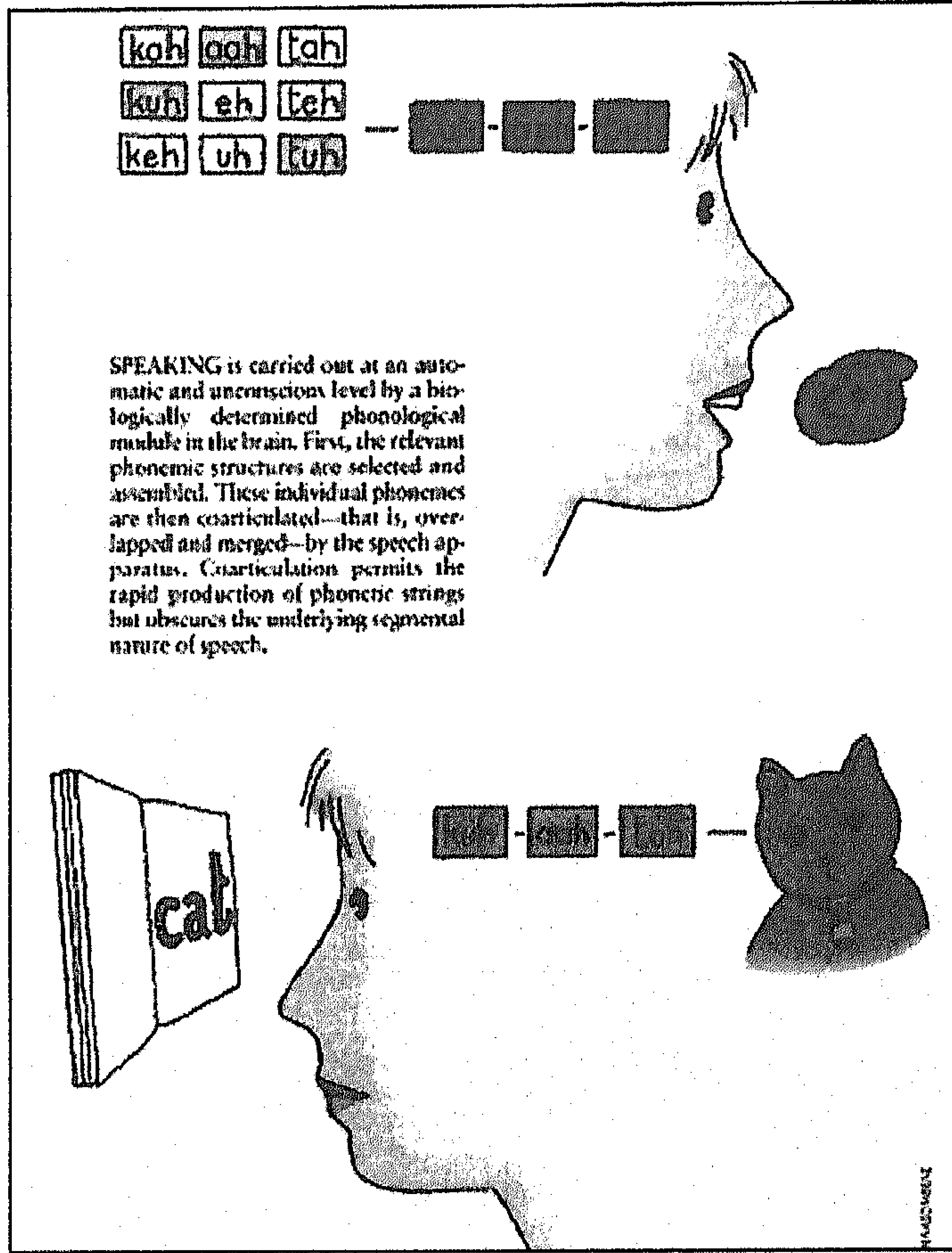
8

ثانياً : صعوبات القراءة Dyslexia

العقل يتعلم كيف يقرأ كما هو الحال في التعلم كيف يتكلم . عندما يتعلم الطفل بداية الكلام فإنه يتعلم ببطأ صوت واحد في كل مرة . متى ماتعلم كيف يعمل ذلك فإنه سيلاحظ السرعة في تعلم الأصوات . ذلك يعني أن العقل يتكيف بسرعة لهذه العملية . فعندما تكون لدى الفرد الخبرة في سماع الكلمات فإن العقل في الحقيقة يعالج أصوات (phonemes) ويضعها مع بعض بحيث يمكننا أن نسمعها على شكل كلمات . في حالة القارئ الجيد فإن معالجة هذه الأصوات يكون أسرع وذلك لأن القارئ يقوم بتحويل الحروف المكتوبة إلى أصوات وبالتالي يجعل العقل قادراً على التعرف على مجموعة هذه الأصوات وترجمتها إلى كلمات .

فعملية القراءة ليست عملية آلية ولكن القراءة يتم تعلمها . فالقارئ في البداية يجب أن ينمو لديه الوعي الكامل بأن الحروف المكتوبة ماهي إلا أصوات لكلمة منطوقة . فعند قراءة كلمة «قطة» فإن الفرد يجب تقسيم الكلمة إلى عناصر الحروف وأصواتها وبالتالي يمكن التعرف عليها على شكل كلمة . شكل (21) .

شكل (21) عملية التعرف على الكلمة



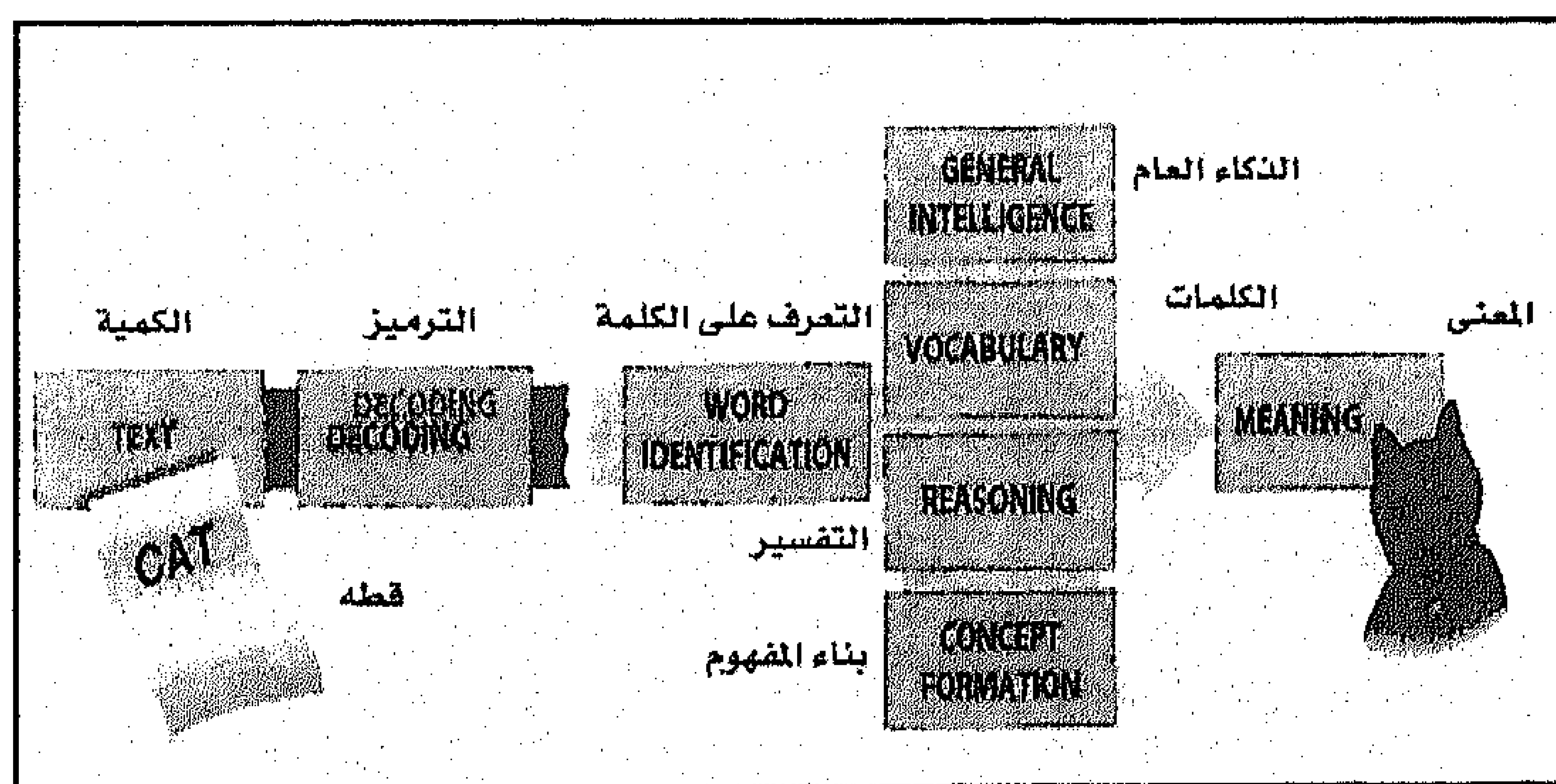
عملية القراءة ليست آلية ولكن يتم تعلمها . فالقارئ يجب أن ينمي القدرة والوعي التام من الحروف وأصواتها . حتى يستطيع الطفل قراءة كلمة «قطة» يجب أن يكون قادر على القيام بعمليات مثل المطابقة بين الحروف وتمييز الفرق بين الحروف وترميز أصوات الحروف حتى يستطيع أن يفهم معنى الكلمة ويقرأها . إذا وصل الطفل إلى هذه المرحلة المعرفية فإنه سيكون قادراً على قراءة الكلمة . في حالة الأطفال الذين يعانون من صعوبات في

القراءة وذلك لعدم وجود رموز صوتية في الذاكرة لديهم اللازمة للتعرف على الكلمة . وبالتالي فأصوات الحروف تكون غير واضحة وغير مفهومة لدى هؤلاء الأطفال .

عند تعلم قراءة كلمة «قطة» (Cat) سيتم في البداية ترميز أصوات الحروف التي تحتويها الكلمة (قطة –ق ط ة) حتى يستطيع الطفل التعرف على الكلمة من خلال تمييز حروفها . ثم ينتقل الطفل إلى عملية عقلية أخرى يستخدم فيها الطفل ذكائه والحصيلة اللغوية لديه لفهم معنى الكلمة (القطة هي حيوان صغير يغطيه الفراء ويصدر صوت المواء) (شكل 22) .

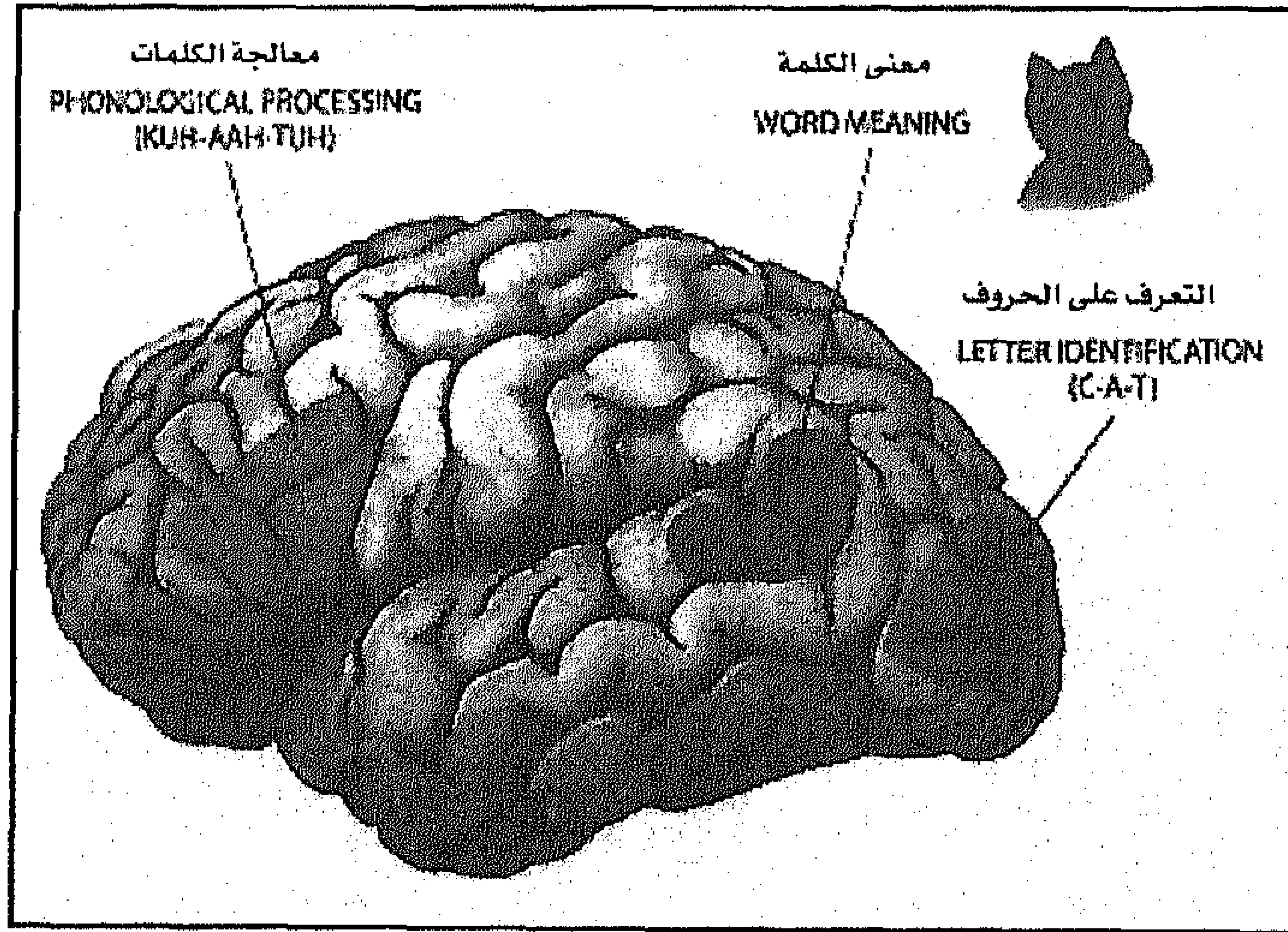
في الأطفال الذين يعانون من مشكلة عسر القراءة (ديسليكسيا) سيكون لديهم خلل في ترميز أصوات الحروف وبالتالي سيجد الطفل صعوبة في استخدام قدراته العقلية أو حصيلته اللغوية في التعرف وفهم معنى الكلمة (Scientific American, 1996) .

شكل (22) عملية ترميز الكلمة



تم اقتراح البناء العصبي لعملية القراءة على أنه تصور وظيفي مغناطيسي التردد (functional magnetic resonance imaging) حيث يتم من خلاله التعرف على الحرف بتشغيل الجانب الخاص باللغة في المخ (شكل 23) ، بالإضافة إلى تشغيل الجانب الخاص بمعالجة الصوتيات الخاصة بالحروف في منطقة البروكا في المخ ، ومن ثم القدرة على استخلاص معنى الكلمةفي الجزء الخاص في المخ .

شكل (23) مناطق اللغة في المخ



في حالة صعوبة القراءة (Dyslexia) ، فإن الفرد تكون لديه صعوبة في الربط بين حروف الكلمة وأصواتها .

وبذلك لايتمكن من قراءة الكلمة (Scientific American,1996)

فالأفراد الذين يعانون من هذه المشكلة يقاس ذكائهم كمعدل طبيعي أو أعلى من الطبيعي . لذلك فهم يصابون بالإحباط لأنهم يستوعبون مايسمعون ولكن لايستوعبون مايقرؤون . فهم متى ماتمكنو من فك وتحليل وترميز الكلمات فإنهم بالتالي سيفهمون القاعدة الأساسية في القراءة .

لذلك فمهارة القدرة على الترميز تعتبر هي المفتاح الأساسي في تعلم ماهو مكتوب . فكثير من الدراسات أثبتت أن تعليم هذه الفئة من الأفراد بصورة مكثفة كيفية التعامل مع الكلمات وربطها بأصواتها فإنهم بذلك سيتمكنون من القراءة .

الأبحاث الخاصة بدراسة العقل البشري أظهرت أهمية تعليم الأفراد العاديين والذين يعانون من صعوبات التعلم وصعوبات القراءة كيفية تعلم القراءة باستخدام الطريقة المكثفة في كيفية التعامل مع الكلمات وأصواتها .

تتلخص الأسباب الأساسية لمشاكل القراءة في الآتي :

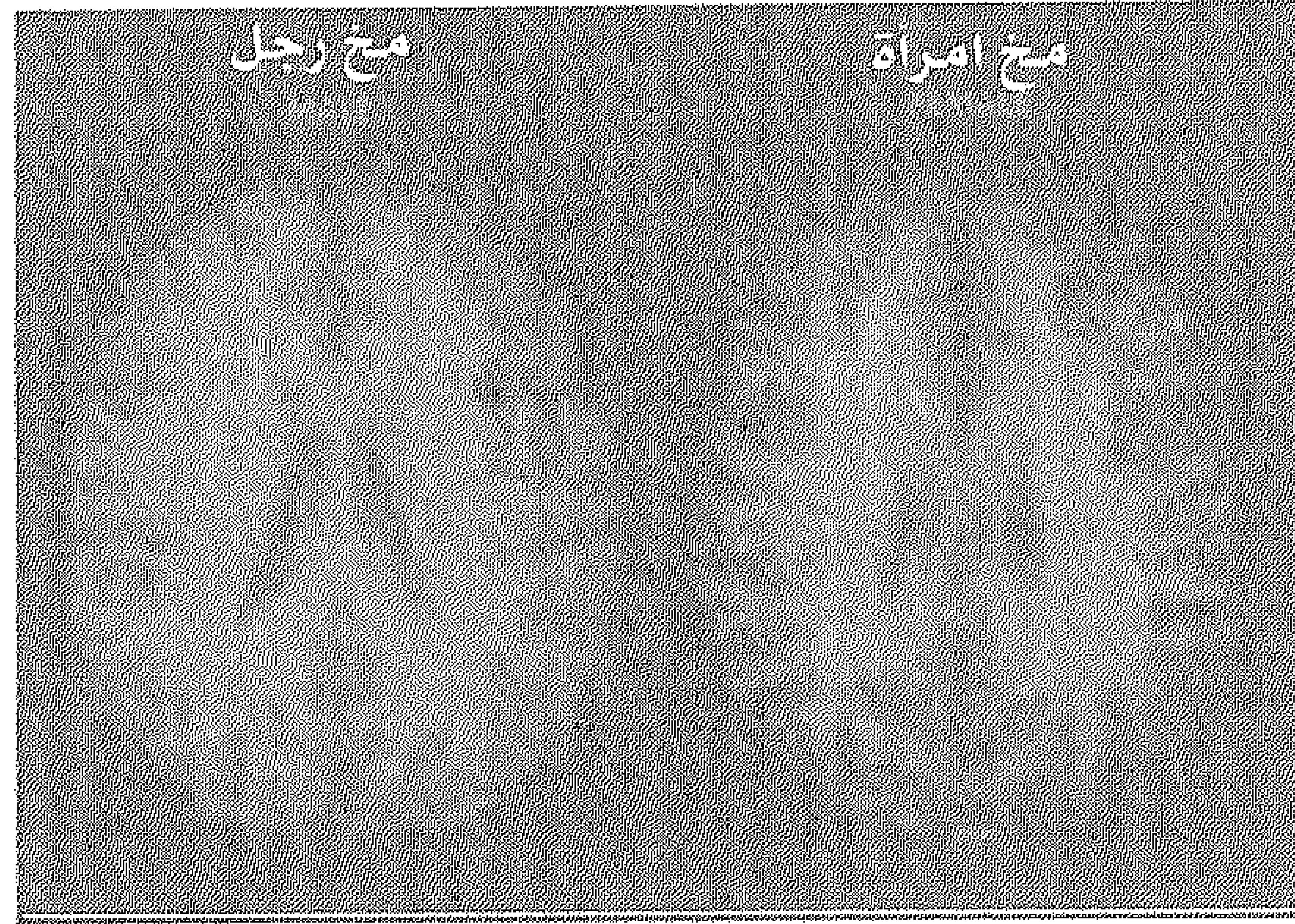
- التعليمات الخاصة بالقراءة تكون غير فعالة .
- صعوبات في الاستيعاب الصوتي .
- صعوبات في الاستيعاب البصري .
- صعوبات لغوية في طريقة معالجة المعلومات .

فالكثير من الدراسات أثبتت مدى فعالية استخدام الطريقة المكثفة في كيفية التعامل مع الكلمات وأصواتها (phonice) لتعليم القراءة لكل الأفراد . أيضاً أظهرت نتائج هذه الدراسات أن هذه الطريقة هي الطريقة الوحيدة لتعليم القراءة للأفراد ذوي صعوبات التعلم وصعوبات القراءة .

لكن لسوء الحظ أن معظم المدارس (80%) لا تتبع هذه الطريقة في تعليم القراءة ولكن يستخدم إما تعلم الكلمة الكاملة (انظر للكلمة وتلفظ) أو طريقة الربط بين الكلمة وصوت حروفها وتعلم الكلمة ككل . فكلا الطريقتين تعتمد على حفظ شكل وصورة الكلمة والتخمين .

يوضح الشكل (24) مناطق في المخ تظهر فيها نشاط القراءة . فقد أظهرت الدراسات أن الأفراد الذين تكون لديهم القدرة على قراءة أصوات الكلمات أيضاً تكون لديهم القدرة على معالجة كل ماهومكتوب . فعندما طلب من بعض الأفراد أن يتخيلوا صورة «قطة» بدون توضيح صوت الحرف «ق» فقط أظهرت صور المأخوذة للعقل خلال ذلك النشاط عمل الأجزاء الخاصة بالقراءة وبالتالي التعرف على الكمة . أما في حالة الأفراد الذين لايتعرفون على صوت الحروف للكلمة فلم تظهر الصور المأخوذة لعقل هؤلاء الأفراد أي نشاط هناك . حيث فسر العلماء هذه الظاهرة في عدم قدرة هؤلاء الأفراد في التعرف على أصوات الحروف وبالتالي عدم القدرة على قراءة الكلمة .

شكل (24) مناطق نشاط القراءة في المخ

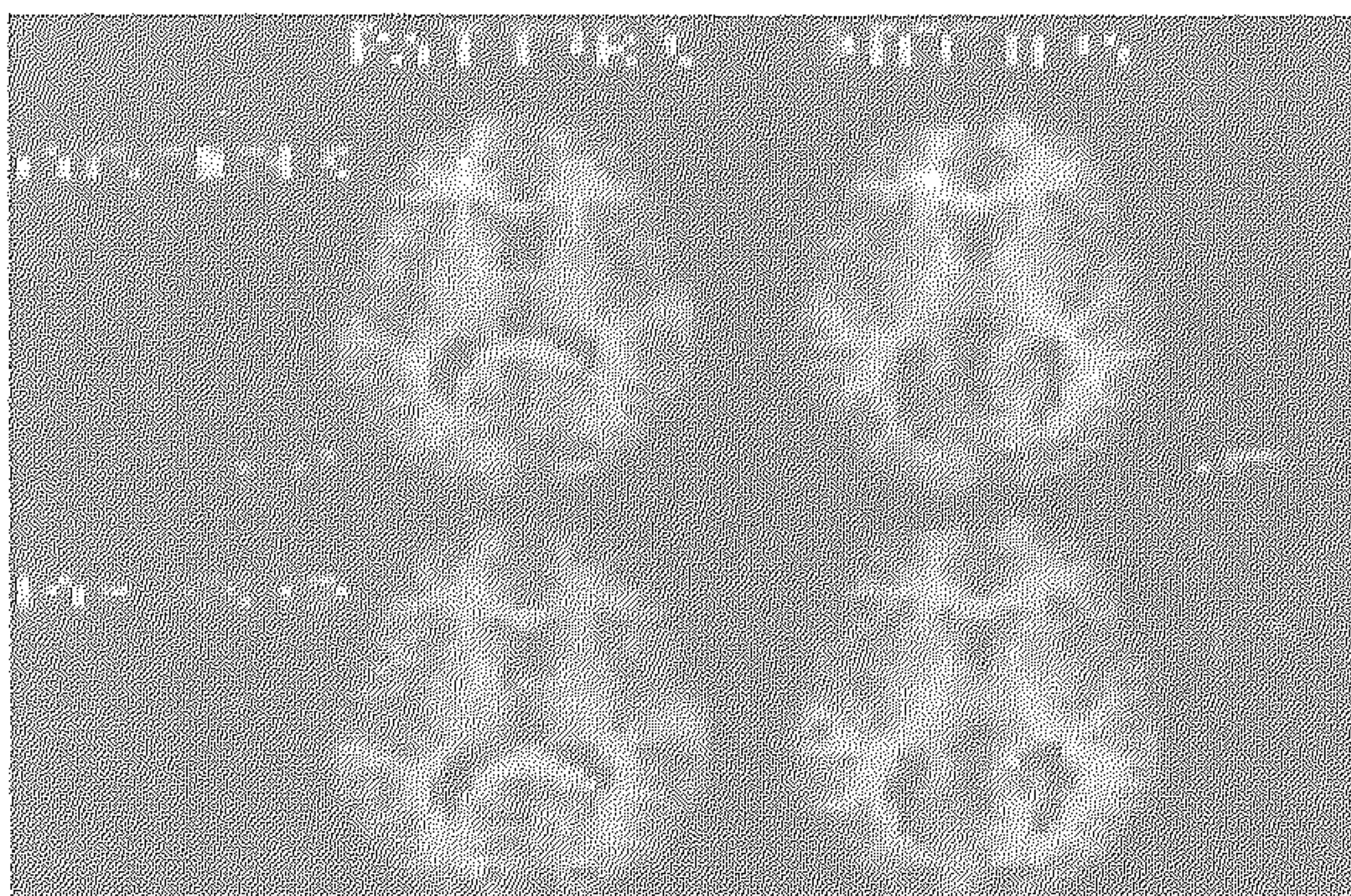


الوظائف العقلية لدى الأفراد ممن يعانون من عسر القراءة أو الديسليكسيا :

أظهرت الدراسات الخاصة بالمؤسسة العالمية للصحة العقلية (Health (NIMH) The National institute of Mental) بأن الخلل ليس فقط ناتجاً عن الإصابة في مناطق اللغة في المخ كما هو معتقد ، ولكن الدراسات التي قام بها العالم ايدن ، فيل وزملاءهم أثبتت أن الأفراد الذين لديهم عسر في القراءة لم يظهروا أي نشاط عقلي في المنطقة العقلية / V5

Mt الخاصة بعملية الاستيعاب والفهم ، شكل (25) . نتائج هذه الدراسات تدل على أن اضطراب عسر القراءة أيضاً ناتج عن خلل وظيفي في أجزاء من المخ وليس ناتجاً عن خلل في وسائل التعليم المتوفرة للفرد .

شكل (25) عملية الاستيعاب والفهم في المخ



الفرق بين صعوبات القراءة وصعوبات التعلم (Kidder، 2003) :

- مشاكل صعوبات التعلم يمكن أن تستمر مع الطفل إلى مدى الحياة والتي يكون سببها خلل في الجانب المعرفي والوظائف العقلية في عملية معالجة المعلومات التي يتم استقبالها بواسطة الحواس .
- صعوبات القراءة (ديسليكسيا) هي شكل من أشكال صعوبات التعلم والتي تتضمن صعوبات في عملية التهجئة . الطفل ممكن أن يعاني من صعوبة في عملية تقسيم الحروف ، السرعة في التمييز ، وتحليل الكلمات ، البلاغة في القراءة ، التآزر الحسي- حركي للعين . هذه المشاكل يمكن أن تؤدي إلى صعوبات في التركيز وصعوبات في عملية التعلم (ADHD & LD) .
- ضعف مهارات القراءة يكون بالغلب مصدرها بيني تتضمن مشاكل في البيئة التعليمية ، ضعف المصادر العلمية ، عدم الإهتمام داخل الأسرة ، أو بسبب تعلم غير اللغة الأم .

- إذا كانت أسباب عسر القراءة لدى الطفل بيئية أو سلوكية أو معرفية فإن صعوبة القراءة لا تدرج تحت بند صعوبات التعلم (Education Act، (IdEa، Individuals with Disabitities
- الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم وصعوبات في القراءة هم هؤلاء الذين تكون لديهم مشاكل في عملية معالجة المعلومات ، أو خلل في الوظائف العقلية .
- يختلف الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم وصعوبات في القراءة حسب نوع الصعوبة أو مستواها .

8

الديسليكسيا . . عسر القراءة وتأخر النطق

إن المرجع الأساسي والمحك الرئيسي الذي يرجع له لتحديد إذا كان الطفل يعاني من تأخر في النطق واللغة هو «المعدلات الطبيعية لتطور النطق واللغة» ، وبشكل عام يمكن القول إنه تأخر بالنطق إذا لم يستطيع إصدارالأصوات بصورة صحيحة عند بلوغ السن الملائم والمفترض لذلك ، والأصوات بشكل طبيعي تكتسب على مراحل : تبدأ بالأصوات الشفوية (ب ، م) ثم اللثوية (ت ، د)

وفي مراحل متقدمة الأصوات الصعبة الخلفية مثل «غ ،د ،س» من الطبيعي أن لاينطق طفل عمره ثلاث سنوات صوت «سين» وقد يستبدل به حرف «ثاء» مثلاً كلمة «ثمكة» بدلا من «سمكة» ، لكن لاشك أن الطفل لديه مشكلة إذا لم ينطق «س» بالرغم من تجاوزه سن سبع سنوات ، كذلك من المفترض أن يقوم الطفل بإصدار جميع الأصوات بشكل صحيح مع بلوغه سن 7-6 سنوات ، أيضاً ليس طبيعياً أن يقوم طفل في سن الرابعة باستخدامه للكلام الطفلي بشكل دائم مثل الكلام البرقي بمعنى قول «بابا شغل» ويعني

أن أباه ذهب إلى العمل ، في حين أن هذا التصرف يكون طبيعياً في سن السنتين مثلاً .

إن المقدمات الأساسية التي يجب توافرها لاكتساب اللغة بشكل سليم هي سلامة المدخلات الحسية والعضوية مثل الجهاز التنفسي والعصبي والنطقي والسمعي وسلامة القدرات العقلية ، إضافة إلى توافر البيئة اللغوية المحيطة المناسبة .

والدراسات قد أثبتت أن أعلى ثاني نسبة للمشاكل التي تصيب الطلبة في سن المدرسة هي اضطرابات التواصل حيث سجلت نسبة أكثر من 41% كصعوبات تعليم وأكثر من 25% على أنها اضطرابات لغة ونطق ، كما أن نتائج استبيان مسح النطق واللغة التي قامت به إدارة برامج ذوي القدرات الخاصة والذي تم تطبيقه على طلاب التربية الخاصة في خمس من إمارات الدولة أن 22.9% من هولاء الطلبة يعانون من مشكلة أو أكثر من مشاكل اضطرابات النطق واللغة .

النظر لمثل هذه النسبة لايدع مجالاً للشك بضرورة التوقف والتأمل وتكاتف الجهود في سبيل إيجاد الحلول والحد من خطورة هذه المشكلة أيضاً .

وحسب مصادر الجمعية الأمريكية لنطق والسمع (ASHA) فإن هناك نحو 55% من أخصائي النطق المسجلين رسمياً في الجمعية يعملون في المدارس العامة ، في حين أننا نواجه مشكلة حقيقية تكمن في عجز واضح بإعداد اختصاصي النطق في الميدان التربوي حيث إنه في أحسن الحالات قد نجد اختصاصياً واحداً فقط في المنطقة التعليمية وبعض المناطق مازالت تنتظر .

- ماهي الديسليكسيا؟

«الديسليكسيا» هي واحد من مظاهر صعوبات التعلم ، التي هي اضطرابات في واحة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المتعلقة بفهم أو استعمال اللغة المكتوبة أو المنطقوقة وتعود اضطرابات صعوبات التعلم إلى أسباب تتعلق بإصابة وظيفية في الدماغ ولا تتعلق بالإعاقات العقلية أو السمعية أو البصرية أو غيرها .

إن صعوبة القراءة والكتابة لها أساس عصبي وهذه المشكلة تتداخل مع عملية اكتساب ومعالجة اللغة ، بغض النظر عن درجة الصعوبة فإنها تظهر على شكل صعوبات في الاستقبال والتعبير اللغوي وتتضمن المعالجة الصوتية في القراءة والكتابة والتهجئة وأحياناً في الحساب . أيضاً هي تتصف بالمشكلات المتعلقة باللغة سواء التعبيرية أو الاستقبالية أو المكتوبة ، وتظهر هذه المشكلات من خلال القراءة ، التهجئة ، الكتابة ، المحادثة ، الاستماع ، وقد يعاني الطفل شكلاً واحداً من أشكال هذه الصعوبات أو أكثر .

إن هذه المشكلة ليست ناتجة عن نقص في الحافز لدى الشخص المصاب بها أو مشكلة حسية أو عدم كفاية التوجيهات أو الظروف البيئية أو أي من الظروف الأخرى الامحدودة . وعلى الرغم من أن مشكلة صعوبة القراءة والكتابة تستمر مع الشخص طوال حياته ، فإن هؤلاء الأشخاص باستمرار يستجيبون بنجاح للتدخل المنظم والمناسب .

«الديسليكسيا» لغوياً :

يعبر عن بمصطلح «العسر القرائي» ، أي الصعوبات المرتبطة بالقراءة ، وترجع إلى عوامل عضوية بيولوجية ترتبط بتلف في عصب الخلايا الدماغية

نتيجة إلتهاب السحايا مثلاً أو الحصبة الألمانية أو التهابات الدماغ أو نقص الأكسجين وصعوبات الولادة وغيرها ،كما يرجح وجود عوامل وراثية وراء «الديسليكسيا» ظهرت في الدراسات التي أجريت على التوائم في هذا المجال ، كذلك توجد عوامل بيئية وراء «الديسليكسيا» مثل سوء التغذية وسوء الحالة الطبية ونقص الخبرات التعليمية والتدريب وما إلى ذلك .

برز الإهتمام بمشكلة «عسر القراءة» (الديسليكسيا) عندما أصبحت العلاقات الإنسانية بحاجة أكبر إلى التواصل عن طريق اللغة المكتوبة . القراءة والكتابة) وكان عالم الأعصاب الفرنسي (بيرلين) هو أول من استخدم هذا المصطلح للدلالة على صعوبة في القراءة والكتابة وذلك عام 1872 .

وحسب الإحصاءات العالمية المسجلة فإن صعوبة القراءة تصيب 20% من الناس ، إضافة إلى 85% منهم يعاني من «عسر القراءة» وهناك دراسات عالمية تشير إلى إنتشار هذه المشكلةبنسبة 4% في كل نسمة ، بمعنى آخر فإننا نجد في صف تعداده 25 طالباً أن هناك طالباً واحداً يعاني من هذه المشكلة . وكذلك الأمر فإننا نجد بيننحو 1500 طالب في مدرسة كبيرة ما يقارب 60 طالباً يحتاجون إلى تدخل علاجي لحل مشكلتهم .

«الديسليكسيا» ليست مرضاً يعالج بالأدوية ولا تتطور حالة المريض كما في الأمراض الأخرى ، كذلك لا يمكن الشفاء منها بل ترافق المصاب بها طوال حياته .

مصطلح «الديسليكسيا» هي في الأصل كلمة لاتينية مؤلفة من مقطعين الأول (ays) وتعني صعوبة والثاني (Lexia) وتعني الكلمة المقروءة ، تعني

مشكلة تعليمية محددة تتعلق بمشكلة فك الرمز الكتابي . وغالباً ما يشار إليها بأنها الإعاقة المختفية (hidden Handicap) حيث تعرف بـ «عسر القراءة»

التعريف الطبي : «الديسليكسيا» هو اضطراب عصبي ذو منشأ لغوي ناتج عن أسباب جينية وراثية تؤثر في مهارات أكاديمية تعليمية مختصة بجانب الكتابة والقراءة واللفظ .

ويظهر المصاب باضطراب الديسليكسيا من خلال صعوبة تعلم القراءة بالرغم من المرور بالمحالات الإعتيادية لتعلمها والتمتع بذكاء كاف وأحياناً مرتفع . بالرغم من التأخر الواضح في القراءة والكتابة والتهجئة إلا أن المصاب بالديسليكسيا قد يكون مبدعاً في مجالات أخرى مثل العلوم والرياضيات والفن وغيرها .

أكثر ما يميز الذين يعانون من «الديسليكسيا» هو عدم تعادل قدراتهم في القراءة والكتابة مع قدراتهم العقلية حيث إن معظمهم يظهرون مواهب مميزة في مجالات أخرى . فهناك الكثير من المشاهير يعانون من الأمر نفسه مثل «جراهام بل» و«اينشتاين» وتشرشل .

أعراض «الديسليكسيا» هي الصعوبة الواضحة في قدرة الطفل على القراءة بالرغم من تمتعه بقدرات عقلية عالية تمكنه من تعلم القراءة واكتساب مهاراتها ، ولا يمكن تشخيص «الديسليكسيا» إلا بعد سن الثامنة على الأقل حتى يكون الطفل قد تلقى الفرص التعليمية المناسبة التي تمكنه من تعلم مهارات القراءة وإتقانها

أعراض «الديسليكسيا» تكون في :

- صعوبة تعلم الأحرف الأبجدية بالترتيب وصعوبة كتابتها بالترتيب .

- عكس الحروف والمقاطع مثل «فرس» لتصبح «سفر» .
- الإدراك السمعي حيث صعوبة تمييز أصوات الحروف والكلمات وترجميتها إلى أصوات الخلط بين الكلمات التي لها الأصوات نفسها والحروف المتشابهة صوتياً مثل : «ت ،طً ، ط ، ظً س» و «س ،ص» .
- الإدراك البصري مثل عدم القدرة على تكوين كلماتلها معنى من الحروف الهجائية ، علي الرغم من سلامة حاسة البصر لدى الشخص .
- صعوبة التعرف إلى الحروف المتشابهة ، وصعوبة التركيز على الكلمات في نفس السياق ، حيث لا يميز الكلمات على السبورة وتبدو له غائمة ، كما يقفز عن بعض السطور .
- يتشوش بالمنبعات البصرية غير المتصلة بالموضوع .
- يجد صعوبة في تذكر الكلمات المكتوبة .
- يستعمل إصبعه للمتابعة أثناء القراءة ، يخطئ كثيراً . عندما ينسخ عن السبورة .
- التحدث بجمل غير مفيدة واستخدام الكلمات والأفعال في الأوضاع غير المناسبة فيضع على سبيل المثال الفعل مكان الفاعل .
- يتكلم بلهجة مترددة وخجولة .
- كما يواجه صعوبة في إعادة قصة سمعها أو قراءتها .
- يخطئ في معاني الكلمات والجمل ، حيث يجد صعوبة في الإجابة عن أسئلة الاستنتاج ، وغيرها من قنوات التعبير اللفظي .
- المهارات الحركية فتظهر في عدم التناسق الحركي .
- الإرتباك في الإتجاهات وعدم التمييز بين اليمين واليسار أو تحت وفوق ، إلا أن هذا لا ينطبق على كل الحالات .

- مندفعاً وغير قادر على التحكم بتصرفاته ، ويحاول لفت الإنتباه ولا ينتظر دوره في الكلام .
- ويتشتت بسهولة .
- يكون إصغاؤه غير منظم ، وضعيف الإنتباه .
- صعوبة أداء الواجبات حتى مع التوجيه .
- قد يكون لديه خمول زائد وبطء في الإنجاز .
- صعوبة في الكتابة نتيجة عجز في التآزر البصري الحركي .
- عجز في القدرة على إدراك الرموز .
- نقل المادة المنظورة إلى مادة مكتوبة حركية .
- يعكس كتابة الحروف أو الكلمات أو المقاطع ، بحيث تكون كما يبدو في المرآة .
- خلط في الإتجاهات فقد يبدأ الكتابة من اليسار إلى اليمين .
- صعوبة في الإلتزام بالكتابة على خط واحد .
- الخلط بين الأحرف المتشابهة في الكتابة .
- صعوبة في القراءة مثل قراءة سريعة وغير واضحة .
- قراءة بطيئة .
- حذف بعض الكلمات أو جزء من الكلمة المقروءة ، إضافة بعض الكلمات .

اضطراب «الديسليكسيا» يندرج تحت أنواع الإضطرابات ذات المنشأ اللغوي وأغلب المصابين يكونون قد عانوا من مشاكل بالنطق واللغة في بداية حياتهم .

أسباب اضطرابات النطق واللغة عديدة منها :

- أسباب عضوية مثل نقص القدرة السمعية (الوراثية ، الخلقية أو المكتسبة) والنمو غير الكامل لأعضاء النطق والعيوب الخلقية في تركيبا الأسنان والشفة واللسان وسقف الحلق ، إضافة إلى إصابة المراكز الحركية أو الحسية المؤولة عن الكلام واللغة في الدماغ ونقص القدرة العقلية .
- أسباب بيئية إجتماعية ونفسية مثل التعزيز الخاطئ من الأهل وغياب لغة الحوار والتواصل بين الطفل وذويه إلى جانب التدليل والحماية الزائدين .
- الأسباب الشخصية مثل الجنس (ذكر أو أنثى) والوضع الإجتماعي والبيئة المحيطة ، إضافة إلى ترتيب الطفل في العائلة ووجود الخادمة واستخدام لغة مشوهة .

ماذا تقول الدراسات عن مشكلة عسر القراءة؟

فيما يتعلق بالوظائف العقلية لدى الإنسان فقد أثبتت الدراسات وجود علاقة كبيرة بين مستوى الذكاء وأداء الطفل في عملية القراءة . فالطفل الذي يصل مستوى ذكاءه إلى 80% يتوقع أن يكون أدائهم في القراءة أقل من المستوى المتوقع لعمر الطفل ، والتي تكون أسبابه في الغالب ناتجة عن انخفاض في مستوى الذكاء لدى الطفل عن المستوى الطبيعي .

وفي حالات أخرى نجد الأطفال يصل مستوى ذكاءهم إلى المستوى الطبيعي ولكن بالرغم من ذلك يكون لديهم صعوبات ومشاكل في عملية القراءة .

ولكن في كلا الحالتين سواء الطفل الذي يعاني من صعوبات في القراءة ناتج عن المستوى المنخفض في مستوى الذكاء أو الطفل الذي يعاني

من صعوبات في القراءة الناتج عن انخفاض في مستوى الأداء في القراءة ، فإن أسباب تلك المشكلة ممكن أن يتعلق بوجود مشاكل بالجانب العاطفي لدى الطفل أو دافعية الطفل أو بسبب مشاكل إجتماعية . Developmental Dyslexia.

يتصف الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة من تأخر في عملية القراءة . والتأخر ناتج لأن مستوى أداء الفرد في عملية القراءة لايتناسب مع عمر الطفل الزمني . فعندما يكون عمر الطفل الزمني 10 سنوات ولكن من جانب آخر فإننا نجد أن المستوى العقلي لديه في عملية القراءة يصل إلى العمر الزمني لطفل 8 سنوات . بذلك يكون هناك تأخر يصل إلى سنتين في تطور مستوى القراءة لدى الطفل وعلى هذا الأساس يتم تصنيف ذلك الطفل تحتاسم Dyslexic . فالتأخر لدى الطفل في تطور عملية القراءة للمستوى الطبيعي هنا ليس له علاقة بمستوى ذكاء الطفل أو مستوى الدافعية أو بسبب مشاكل إجتماعية أو عاطفية لدى الطفل . أيضاً هذا التأخر غير ناتج عن إصابات في المخ .

هذه الفئة من الأطفال لا يمكن تصنيفهم تحت بند Dyslexic إلا بعد اجتيازهم للسنة الثالثة أو الرابعة من المرحلة الإبتدائية وذلك لوجود علاقة بين مستوى الذكاء لدى الطفل والعمر الزمني للطفل لتحديد ما إذا كان لدى الطفل مشاكل في عملية القراءة .

الديسليكسيا وعلاقتها بعملية القراءة :

بالرغم من تنوع وسائل التعليم ومجالاته إلا أن غالبية الأطفال لايجدون صعوبة في تعلم القراءة . إلا أن هناك فئة من الأطفال يواجه بعض الصعوبات

في هذا الجانب بحيث تتطور لديهم مشكلة عدم الطلاقة في عملية القراءة إلى ما بعد مرحلة الطفولة . بعض العلماء رجحوا أسباب هذه المشكلة في علاقتها بالقدرات العقلية لدى هذه الفئة من الأفراد ونسبة الذكاء لديهم .

مفهوم المصطلح (Dyslexia) يستخدم في وصف الأفراد الذين يتميز ذكائهم من مستوى الذكاء العادي إلى مستوى الذكاء العالي والذين يعانون من مشاكل في عملية القراءة . فهذه المشكلة تتعلق بوجود إعاقة لدى هؤلاء الأفراد سببها إصابة في جانب من جوانب المخ المتعلقة باللغة أو عدم وضوح هذا النوع من الإصابة لدى الفرد . فهناك نوعين من الأفراد ، النوع الأول الذي يجد صعوبات في عملية القراءة ويكون سببه الإصابة في المخ (Dyslexia) . والنوع الثاني الذي يجد صعوبات في عملية القراءة ولكن لاترجع أسبابه إلى أي إصابات في المخ .

ففي الدراسات السابقة كان الإعتقاد أن مشكلة القراءة Dyslexia سببها عدم قدرة الفرد على التمييز البصري للأحرف . أما الدراسات الحديثة وبالاستعانة بتكنولوجيا تصوير المخ فقد ساعد ذلك على فهم ماهية العلاقة بين اللغة الصوتية وعملية القراءة .

الدكتورة سالي شيويتز وزملاءها في هارفارد قاموا بفحص المخ بطريقة مباشرة ومفصلة أكثر وذلك من خلال ملاحظة المخ أثناء القيام ببعض المهارات لعملية القراءة . مستخدمين تصوير رنين مغنطيسي عملي ، واستطاعوا من خلال ذلك أن يشاهدوا مناطق المخ التي تعمل أثناء الأنشطة والتي تتعلق بأنواع القراءة المختلفة . على سبيل المثال ، قارنوا بين المهام التي تتطلب تقديرات في القراءة البسيطة نسبياً مثل عمل مطابقة (ةةت) و (ةةت) مقابل عمل تقديرات أكثر تعقيداً

مثل (ليت) و (جيت) . كان أكثر إهتمامهم في هذه التجارب في مقارنة نشاط المخ عند الأفراد الذين لديهم مهارات القراءة مع الأفراد الذين يعانون من مشكلة في عملية القراءة Dyslexia .

وقد وجدت الدكتور شيويتز وزملاءها أن مناطق المخ التي تتعلق في القراءة هي الموجودة في تلك المنطقة في نصف الكرة الأيسر للمخ . لكن أيضاً وجدوا أن الأفراد الذين يعانون من مشكلة في عملية القراءة Dyslexia أظهروا اختلافات كبيرة في القيام بعملية القراءة مقارنة مع الأفراد العاديين خصوصاً في مهارة تحويل الكلمات إلى أصوات . فبينما تطلبت مهام القراءة ترجمة الكلمات الصوتية ، أظهر الأفراد الذين لديهم مشاكل في القراءة Dyslexia نشاط أقل في مناطق المخ الخلفية الخاصة للتعرف على الكلمة وترجمة صوت الكلمة .

هناك دراسة علمية أجراها مدير مركز الرعاية الاستشارية التربوية (بدر البراك) تشير إلى أن القراءة تشكل أحد المحاور الأساسية الهامة في صعوبة التعلم الأكاديمي ، وهي تمثل أيضاً أحد الأسباب الرئيسية للفشل الدراسي في الكويت .

قال البراك «إن الضعف في المهارات القرائية أصبح ظاهرة واضحة في مدارسنا» مشيراً إلى أنه لايخلو فصل دراسي من أكثر من تلميذ متعثر في القراءة .

كما قدم في دراسته معلومات فعالة في مساعدة المدرسين والآباء على معرفة صعوبات القراءة لدى التلاميذ وتفتح مزيداً من الدراسات نظراً لقلة الدراسات العربية التي تم إجراؤها في هذا الجانب في البلاد العربية بوجه عام .

ويلخص نتائج دراسته بأن هناك صعوبات في القراءة تظهر في «الحذف والإضافة والإبدال والتكرار والأخطاء العكسية والقراءة السريعة غير الصحيحة بالإضافة إلى القراءة البطيئة والتقصير في القدرة على الفهم» . كما أن هناك بعض العادات الخاطئة التي تظهر على هؤلاء التلاميذ وتتمثل في حركات الرأس وهدم الرغبة في القراءة والتكرار إضافة إلى عدم القدرة على معرفة الفكرة الرئيسية أو تسلسل الأحداث أو الحقائق الأساسية في الموضوع .

وذكر أيضاً في دراسته أن التلاميذ الذين ينتمون لأسر أو عائلات يسود فيها التوتر والخلافات المستمرة يبدأون تعلمهم القراءة بقلق وعدم استقرار ذهني وذلك عكس الأطفال الذين يعيشون في بيئة صحية ومناخ أسري دافئ يشيع فيه الحب والتفاهم .

إن صعوبة القراءة ليست نتاج سبب بذاته وإنما هناك العديد من الأسباب المؤدية إليها منها ماهو وراثي وأخرى بيئية ، وقد يشترك كل من الوراثة والبيئة في ذلك أي أن البيئة قد تجسد ظهور السبب الوراثي فمثلاً البيئة الفقيرة المعدمة تساعد على إطفاء أي جذوة ممكن أن تستغل وبالمقابل يمكن للبيئات الغنية الصحية من أن تقلل أثر السبب الوراثي .

وفيما يلي عرض للأسباب المؤدية لصعوبة القراءة ، ومنها :

1- الجانب الوراثي :

هناك من يعد أن صعوبة القراءة أو الدسلكسيا حالة يرثها الطفل من الأسرة ، وترجع إلى جينات في الكروموسوم 6.15 كما بينتها بعض الدراسات .

فالدراسة التي أجريت في كولورادوا الأمريكية والتي شملت توائم من (400) أسرة توصلت إلى وجود سبب جيني لصعوبة القراءة المحددة . وقد ذكر سميث أن الشواهد المتوفرة من تلك الدراسة تبدل على الإرتباط بين الترميز الصوتي وتعرف الكلمة يرجع إلى حد كبير للتأثيرات الوراثية ، وأن 20% من الأسر يوجد فيها بشكل واضح جين سائد لنقل صعوبة القراءة يتصل بالكروموزوم 15 وليس بالكروموزوم 6 ، وشواهد أخرى تشير العكس .

2- القصور الحسي :

إن القصور البصري والسمعي له أثره الكبير في عملية القراءة لأنها عملية حسية من خلالها يتعرف الطفل على الرموز المكتوبة ، ويميز ويربط ليتعرف على المقروء والشبه والاختلاف فيه . فالقراءة تبدأ بعملية ميكانيكية فسيولوجية من خلال حاستي البصر والسمع ثم العملية العقلية التي من شأنها أن يدرك المتعلم المعنى وتفسيره .

إن القصور الحسي في أي سنة عمرية في مرحلة الطفولة سوف يكون من الصعب تعويضه في سنوات لاحقة لأنها تشكل الأساس الذي يعتمد في البناء المستقبلي ، والاستعداد الذي يحدث قبل القراءة هو التفاعل بين ثلاث متغيرات هي النمو العقلي والنمو الحسي والنمو الشخصي . فالطفل الذي يعاني قصور بصري أو اختلال في عضلات العين أو اعتماده على عين واحدة دون غيرها لها أثرها في عمليتي التعليم والقراءة ، كما أن القصور السمعي له أثره كذلك لأن السمع يساعد على إدراك الكلمة وتمييزها وربط الكلمة الملفوظة بالكلمة المكتوبة . إن العلل المتعلقة في القصور الحسي ليس درجة واحدة ، وكلما زاد القصور كلما أثرأكثر في تعلم القراءة .

3- القصور في العمليات النفسية :

يكون القصور في العمليات النفسية متمثل في الإنتباه والتفكير ، وأن أي قصور في أي جانب من الجوانب سيؤثر في التعلم بشكل عام والقراءة بشكل خاص .

فالإنتباه وخاصة الإنتقائي مهم جداً لتعلم الحروف والكلمات شكلا ونطقاً ، ولا يمكن أن يحدث استلاماً وفهماً حقيقياً بالإنتباه إذ هي العملية الأولى كمتطلب لفهم واستيعاب أي مادة تعليمية سواء كان الإنتباه بصرياً أو سمعياً .

أما التذكر فهي العملية التي تساعد الطفل على التعرف على الرموز وأصواتها وتشكيل الكلمات والتمييز بينها ومعرفة الفروق . فالتذكر البصري والسمعي ضروريات في عملية التعلم والقراءة .

أما التفكير فهي العملية التي ترتبط أيضاً بتعلم القراءة ، فالفرد لايستطيع أن يفكر أكثر من قدرته اللغوية وفي الوقت نفسه فهو لايستطيع أن يتفوه بما لايستطيع التفكير فيه .

4- أسبابه العضوية (محمد منير ، 2000)

يعزي العجز عن القراءة إلى أسباب عديدة . فقلما يجد المدرس أو الطبيب أن العجز الذي يعاني منه الطفل في القراءة ناشئ عن عامل واحد . وفي أغلب الأحوال يكون هذا العجز ناتجاً عن عدة عوامل تضافرت معاً لتمثل حاجزاً يحول بين الطفل وبين تقدمه الملموس في القراءة ، والقراءة عملية معقدة تقوم على اكتساب وتطبيق مجموعة من المهارات متعددة

الجوانب تعمل معاً في تناسق تام ، ولا يتم اكتساب هذه المهارات إلا من خلال التمرس والتدريب المتواصل تحت الإشراف الدقيق وبشرط وجود الدافع له . ولأن القراءة عملية معقدة كان من الطبيعي والمتوقع أن تواجه عديداً من المشكلات التي تعوق تنمية المهارات التي تشتمل عليها ، ولاتزال هذه العوامل العديدة تعمل منفردة أو مجتمعة في أغلب الأحيان على إعاقة استمرار التقدم في مهارة القراءة حتى يتم تحديدها وعلاجها أو حتى يصبح في الإمكان تصميم نظام للتدريس العلاجي له القدرة على التكيف مع النتائج المترتبة على هذه العوامل أو التغلب عليها .

إن وصف مشكلة القصور القرائي الديسلكسيا ، أي خلل في وظائف المخ يبدو خطيراً لكنه لايقترح الوسائل التي تمكننا من مساعدة الطفل وعلاجه ، بل إن هذا المصطلح أكثر من نفعه ، ومثل هذه المصطلحات لاتعطي عادة أي مؤشر علاجي للمشكلة -إن الجيد دقيق لما يتطلبه تعليم الطفل القراءة ، ثم إتباع ذلك بتحديد الوسائل والطرق المناسبة يعتبر أكثر نفعاً من الإقتصار على مجرد إطلاق المصطلحات ، وتزداد المشكلة تعقيداً في بعض الحالات عندما يصبح من الصعب أو المستحيل التمييز بين أسباب المشكلة ونتائجها ، فمن اليسير مثلاً ، الوقوع في خطأ إرجاع الفشل في القراءة إلى مشكلات التوتر الإنفعالي أو المشكلات السلوكية بينما لا يعدو أن يكون سبب هذا الفشل وعي الطفل لإحساسه بل ومعاناته نتيجة هذا الإحساس .

دراسة حالة :

يذكر رذرفورد Rutherford إحدى الحالات المتطرفة للقصور في القدرة البصرية ، سوزان فيما يبدو طفلة عادية ، متوافقة حتى التحقت بالصف الأول فإذا بها تجد صعوبة في تعلم القراءة ، وقد كشف الفحص عن وجود قصور بصري ، وبعد حصولها على نظارة مناسبة لعلاج هذا القصور ، وفي أثناء طريقها للمنزل كانت سوزان تسأل والدتها عن اللافتات والأضواء الخلفية للسيارات بل عن أوراق الأشجار أيضاً ، لقد شاهدت كل ذلك من قبل بطبيعة الحال ، إلا أن الأشياء لم تكن تبدو حينذاك بالشكل أو الأبعاد التي تبدو عليه الأن حتى أنها لم تستطع أن تتعرف عليها وأصبحت جديدة تماماً بالنسبة لها ، ولا عجب إذن أنه لم يكن في استطاعتها تعلم القراءة قبل حصولها على النظارة الطبية .

لقد أصبح الأن من الأمور البديهية أن قيام الجهاز البصري بدوره يعتبر من المتطلبات الأساسية للقراءة دون أية معاناة ، وعندما يبدو على الطفل أية شواهد تدل على العجز ، يسارع كل من المعلمين والأباء عادة إلى ربط هذا القصور والعجز بالضعف في القدرة البصرية ، وقد يكون بصر الطفل ضعيفاً فعلاً مما تصبح معه القراءة أمراً عسيراً بل أن هناك عدداً من أشكال ضعف البصر أقل حدة ولكنها تعوق الأطفال عن القراءة وعندما بذل هؤلاء الأطفال المحاولات للقراءة يشعرون بالتوتر والقلق بل والإجهاد فيتوقفون عن استمرار المحاولة بعد فترة قصيرة بل قد يرفضون ويمتنعون عن القراءة تماماً ، بالرغم من أن بعض نواحي القصور البصري الخفيفة لاتؤثر في تعلم القراءة إلا أنها تجعل من القراءة لفترة طويلة أمراً مجهداً شاقاً بالنسبة للمتعلم ، وليس من المستغرب بعد كل ذلك أن تركز البحوث والدراسات العديدة على نواحي القصور في القدرة البصرية بسبب رئيسي للضعف في القراءة .

إن عدداً غير قليل من البحوث التي تناولت العلاقة بين القصور البصري وصعوبة قراءة أعطت نتائج متناقضة إلى حد ما ، وتشير الدراسة التي قام بها فاينروب . في هذا المجال إلى أن الإختلاف مازال قائماً حول طبيعة هذه العلاقة ، إلا أنه خرج من دراسته ببعض الإتجاهات المشتركة التي أجمعت عليها معظم البحوث وهي :

1- أن نسبة الأطفال الذين يعانون من القصور في القدرة البصرية وفي نفس الوقت يجدون صعوبة في القراءة أكبر بدرجة قليلة من نسبة الأطفال الذين لايعانون من هذه الصعوبة .

2- أن أداء مجموعة الأطفال ذات القصور البصري في مهارة القراءة أقل بكثير ممن لا يعانون من هذا القصور .

3- أن كثيراً من الأطفال ذوي القصور البصري يتعلمون القراءة بنفس الدرجة أو بدرجة أكبر من تعلم الأطفال العاديين لها .

4- أن بعض الأطفال الذين يعانون من القصور البصري بصرف النظر عن نوعه يحرزون تقدماً ملموساً في مستوى القراءة . ويبدو أن معظم أنواع القصور البصري تزيد من احتمال العجز في القراءة إلا أن أي نوع منها لايكفي وحده للقضاء على الأداء الجيد في القراءة ، وقد يكون تفسير ذلك أن فشل بعض الأطفال ذوي القصور البصري في تعليم القراءة يرجع إلى مايبذلونه من جهد إضافي لإتقان مهارة القراءة ، بينما الأطفال الآخرون الذين يعانون من نفس القصور يتعلمون القراءة بشكل جيد لأنهم يجتهدون لسبب أو آخر في التغلب على هذا القصور ، وهناك احتمال أن يكون الأطفال المعوقين بصرياً الذين يقرأون بشكل جيد قد تعلموا في ظل ظروف من الإجهاد والتوتر البصري ، والمعلم الجيد

يلاحظ دائماً علامات وشواهد الإجهاد على تلاميذه المعوقين بصرياً في المواقف التي يطلب منهم أداء أنشطة بصرية كبيرة ، ويعمل على تعديل أساليبه بما يتناسب مع ظروف هؤلاء التلاميذ ويتناول الفصل الثاني عشر الأساليب التعليمية المناسبة لمواجهة مثل هذه المشكلات .

أ- القصور البصري :

قد ترتبط عدم القدرة على القراءة بالخطأ البؤري للأشعة الضوئية re-fractive errors أي في نقطة التجمع الخاطئ للأشعة الضوئية التي تستقبلها العين ، ومع ذلك فقد أشارت نتائج البحث أن بعض أنماط الخطأ البؤري ترتبط بدرجة أكبر من غيرها بالضعف في القراءة ، فالطفل طويل النظر الذي يستطيع بسهولة تجميع مايصدر عن الأهداف البعيدة من أشعة ضوئية في نقطة بؤرية ، ولا يستطيع في نفس الوقت تجميعها بالنسبة للأهداف القريبة قد يكون أكثر قابلية للضعف في القراءة عن غيره من الأطفال العاديين . ونجد في المقابل ، أن الطفل الذي يعاني من قصر في النظر وله القدرة على تجميع الأشعة الضوئية الصادرة من هدف قريب بدرجة أكبر من تلك التي تصدر من هدف بعيد ، من غير المحتمل أن يعاني من ضعف القراءة بل لا يختلف عن الأطفال العاديين . ويمكن التسليم بهذه النتيجة إذا ما أدركنا أن طبيعة عملية القراءة تتطلب إمعان النظر لفترة طويلة في أهداف قريبة . إلا أنه في حالة اعتماد طريقة التدريس على وسائل بصرية أو على استخدام السبورة . يجد الطفل قصير النظر صعوبات جمة في متابعتها .

وتعتبر مشكلات تجميع الأشعة الضوئية للعينين معاً في نفس الوقت وعلى نحو دقيق أكثر العيوب شيوعاً بين التلاميذ الذين يعانون من ضعف في القراءة ، ويعزى هذا العيب إلى ضعف في عضلات إحدى أو كلتا العينين الذي

يؤدي في بعض الحالات المتأخرة إلى ازدواجية صورة الشيء الواحد ويكون من نتيجته تداخل الصور المرئية وإجهاد الفرد أو «زرد» إحدى العينين عند القراءة ، وقد أوضحت بعض الدراسات أن التلاميذ الذين يبصرون بعين واحدة يتمكنون من القراءة بشكل أفضل ممن يعانون من خلل في عضلات العينين .

ومن المظاهر التي تتعلق بالتناسق الوظيفي لكلتا العينين في عملية القراءة دقة تجمع الأشعة في بؤرة واحدة تستقبل جميع مايصل إليها في صورة واحدة واضحة ، وقد تواصل ايامز وتيلر وسباتش وتيلمان وويتي وكوبل إلى عدة نتائج لبحوث أجروها في هذا المجال تشير إلى إرتباط مشكلات مزج الصور وتجميعها بمشكلات القراءة . ولا يقتصر الأمر على الدقة التي يتم بها مزج ودمج هذه الصور بل يتوقف أيضاً على السرعة التي تتم بها هذه العملية . وقد دلت البحوث أيضاً على أن صعوبات القراءة ترجع إلى ما يصدر عن الأشياء الثابتة من صور بصرية تختلف في حجمها أو شكلها في كلتا العينين ، وفي بحث أجراه ديربورن واندرسون وجد أن هذه الظاهرة تعد من أحد العوامل المساعدة التي تؤدي إلى العجز القرائي والعمل على استمراره .

وغالباً ما يؤدي القصور في الجوانب البصرية إلى ضعف أو إنعدام القدرة على القراءة بالرغم من أن العديد من الأطفال يستطيعون القراءة بشكل جيد بالرغم من القصور الذي يعانونه في الإدراك البصري ، وهؤلاء الأطفال أكثر عرضة لمشكلات القراءة ومن الصعب تدريبهم عليها ومن الأمور التي تعتبر ضرورية جداً العمل على تصحيح نواحي القصور أو العيوب البصرية التي يعاني منها الأطفال حتى وإن كانوا لايعانون من أية صعوبات في القراءة . وعلاج هذه العيوب يساعد الأطفال على تعلم القراءة بدرجة أفضل وإن كان

لايمحوها كلية ،وما أن يبدأ علاج هذه الحالة حتى يظهر معظم التلاميذ تقدماً ملموساً إذا ما توافر لهم التعليم العلاجي المناسب .

* التعرف على العيوب البصرية :

يمكن التوصل إلى تحديد العيوب البصرية والكشف عنها بدرجة كبيرة من الدقة إذا ما ساد التعاون بينما يبذله كل من البيت والمدرسة ومراكز الرعاية الطبية من جهود وإذا ماتم التنسيق بينها ،ويمكن الرجوع إلى لين فو لمعرفة مايتم أثناء الفحص البصري وخاصة لأطفال ماقبل الإلتحاق بالمدرسة . أما في مجال دور الآباء في الكشف المبكر عن العيوب البصرية فيمكن الاستفادة من البحث الذي قام به ابرلي ، ويمكن الاستفادة من الآراء والإقتراحات التي عرضها جوب . في مجال التخطيط لبرامج فحص البصر وتنظيمها في المدارس .

وفي دراسة شاملة قام بها نوكس . وكوزلوفسكي . أكدت النتائج على ضرورة قيام المعلم بملاحظة تلاميذه وإحراء بعض الاختبارات البصرية التي توفرها المدرسة له . وبذلك يمكن التوصل إلى تحديد الأطفال الذين يحتاجون للرعاية البصرية واكتشافهم بدرجة أقل مما لو اقتصرنا على ملاحظة المدرس أو الاختبارات البصرية المدرسية وحدها .

غير أن «جوب» يحذر من الاعتماد كلية على نتائج الاختبارات البصرية ويرى أنها تفيد فقط في الكشف المبدئي عن العيوب البصرية . ولابد من تحويل التلاميذ الذين يعانون فعلاً أو الذين قد يتعرضون لمشكلات بصرية وتوجيههم إلى مراكز الرعاية البصرية المتخصصة .

إن الاختبارات البصرية ليست اختبارات أوفحوصاً تشخيصية ، ولا تعطي المدرسين أو الممرضات في المدارس الحق في تشخيص المشكلات البصرية أو علاجها .

* طرق وسائل الكشف عن العيوب البصرية :

فيما يلي بعض مقاييس ووسائل الكشف عن العيوب البصرية التي تعترف بها المدارس وتطبقها :

1- اختبارات المسح البصري التي وضعتها شركة كيستون للبصريات keystone visual survery testes

2- اختبار ماساشوستس للقدرات البصرية .

3- اختبار القدرات البصرية لطلاب المدارس (شركة بوش ولوم) .

4- الكشف البصري (المؤسسة الأمريكية للبصريات) .

5- اختبار تيتموس البصري .

دور المعلم في ملاحظة العيوب البصرية :

يرى «نوكس» من خلال بحث شامل أجراه في مجال الكشف عن الأطفال الذين يعانون من عيوب بصرية عن طريق ملاحظتهم أولاً ثم التحقق منها عن طريق اختصاصي العيون أنه يمكن الاستفادة من الأعراض السلوكية التالية أثناء ملاحظة التلاميذ :

1- تقلص عضلات الوجه .

2- مسك الكتاب قريبا من الوجه .

3- التوتر أثناء النشاط البصري .

4- إمالة الرأس للخلف .

5- إمالة الرأس للأمام .
6- توتر عضلات الجسم أثناء النظر إلى الأشياء البعيدة .
7- الوضع غير المناسب لجلسة التلميذ .
8- تحريك الرأس كثيراً أثناء القراءة .
9- حك العينين مراراً .
10- ميل التلميذ لتجنب الأعمال التي تحتاج لتدقيق النظر .
11- ميل التلميذ لتخطي السطور وتتابعها أثناء القراءة .

إن ملاحظة مابين اثنين وأربعة من هذه الأعراض والتأكد من استمرارها يعد من مسئوليات المعلم فينبغي عليه أولاً التحقق من وجودها ثم مناقشتها مع الآباء والإدارة المدرسية وأطباء الرعاية البصرية بغية توفير الفحص الدقيق لبصر التلميذ . فأينما اكتشف الطبيب عيباً بصريا تضافرت جهود جميع الأطراف المعنية لتوفير الرعاية المناسبة للتلميذ ولوضع مايناسبه من برامج تعليمية في المدرسة .

*** وظائف الجهاز البصري وعيبوبه :**

إن النتائج التي كشفت عنها البحوث والدراسات في العملية البصرية «الإدراك البصري والذاكرة البصرية ، والتتابع البصري» وعلاقاتها بالعجز القرائي جاءت متناقضة تماماً والدراسات التي جاءت بعد ذلك لإيجاد العلاقة مابين قصور الإدارك البصري وصعوبات القراءة . استنتجت أن الإعتقاد بأن قصورالإدراك البصري يشكل أحد مظاهر العجز الحاد في القراءة ، إلا أنه كثيراً مايرتبط هذا القصور بالتأخر في مستوى النضج للفرد حتى أنه يعد من السمات العامة للنضج الذي يتضمن أيضاً النمو اللغوي ونمو الشخصية .

أيضاً دراسة أخرى وجدت أن التلاميذ الذين يعانون من قصور في الإدراك البصري لهم معدل ذكاء يقل كثيراً عن الطلاب الآخرين . الدراسات الأخرى الخاصة بوظائف الجهاز البصري وعملياته وخاصة الذاكرة البصرية والتتابع الزمني لصور المرئيات أن العلاقة بين هذه القدرات والعجز القرائي لم تكن واضحة بقدر كاف ، ويرجع هذا الغموض إلى سببين رئيسين : أولهما يتعلق بصدق المقياس الذي استخدمه الباحثان في قياس الأداء الوظيفي لعمليات الجهاز البصري ، والسبب الآخر يتعلق بتداخل عوامل أخرى تؤثر في درجة القراءة مع الوظائف البصرية وعملياتها ، مما استحال معه التحديد الدقيق للسبب الرئيسي الذي يعزى إليه العجز القرائي . وقد إهتم «فرنون» و«ربنسون» بما يشوب نتائج البحوث من ريبة وشكوك فيما كشفت عنه بالنسبة لمشكلات العمليات البصرية .

وتدل الجهود الإكلينيكية على أن الأطفال الذين يعانون فعلاً من مشكلات تتعلق بالعمليات البصرية وفي نفس الوقت يعانون من عجز كبير في القراءة كثيراً مايفيدون بصورة عامة من الوسائل الحركية- السمعية- البصرية- المطبقة في طرق تدريس القراءة .

ب - القصور السمعي :

قد تكون الأشكال المختلفة للقصور السمعي في ظروف معينة سبباً رئيسياً للتعثر في القراءة ، وتكشف نتائج البحوث عن إرتباط مباشر -ولو أنه بدرجة ضعيفة- بين بعض السمات السمعية وإتقان القراءة بالإضافة إلى ذلك يذكر الباحثون الإكلينيكيون ، من أمثال «دوريل» و«مورفي» عدة حالات تبين فيها إرتباط نواحي الضعف السمعي بالضعف في القراءة .

ويمكن للمرء إدراك ما للقدرات السمعية من أهمية إذا ما عرف أن كل طفل يتعلم القراءة معتمداً على ما استوعبه واستخدمه من لغة تأثرت بدورها بما سمعه من مفرادات وتراكيب لغوية ، وينبغي أن نذكر أيضاً أن معظم طرق تدريس القراءة في المراحل الأولى تعتمد بدرجة كبيرة على ما يعطيه المعلم من تعليمات وتوجيهات شفهية . وعلى ذلك يفتقد الطفل الذي لايسمع جيداً إلى الكثير مما يتمتع به غيره من الأطفال ذوي القدرة العالية على السمع وذوي العادات الصحيحة للاستماع والتركيز ، وتدل النتائج التي توصلت إليها البحوث والتجارب الإكلينيكية على أن بعض الأطفال استطاعوا التغلب على مايفتقرون إليه من مزايا سمعية بينما فشل أطفال آخرون في ذلك ، ويتوقف الناتج النهائي لحالات الضعف السمعي على العديد من العوامل التي تتوافر معا ، منها نوع ودرجة الضعف أو القصور السمعي والفترة الزمنية التي مضت على هذا الضعف قبل اكتشافه ونوعية البرامج التعليمية وتوافر الوسائل للتنسيق بين جهود الآباء والاختصاصيين ودافعية الطفل ورغبته في القراءة .

أنماط القصور السمعي :

حدد وينتروب ثلاثة مجالات رئيسية للقدرة السمعية هي :

1- حدة حاسة السمع .
2- القدرة على الاستماع .
3- عمليات النشاط السمعي (التعامل مع الأصوات)

وترجع معظم الأخطاء التي تقع فيها البحوث والدراسات الإكلينيكية إلى صعوبات الفصل بين تأثير كل من فقد حاسة السمع ومهارات الاستماع وعمليات النشاط السمعي ، وغالباً ما يعاني تلميذ ما من الجوانب الثلاثة لحاسة السمع وقد تكون المشكلة أحياناً محدودة في جانب واحد دون

غيره . فبعض الأطفال ، مثلاً لا يعانون من فقد كبير في حاسة السمع ، إلا أنهم يجدون صعوبة في سماع الأصوات المختلفة التي تتكون منها الكلمات المفردة ، في حين أنهم لايجدون صعوبة في فهم معانيها إذا استخدمت في سياق جملة منطوقة أثناء حديث ما ، وبعض الأطفال ممن فقدوا حاسة السمع يعانون من جميع الجوانب السمعية المتعلقة باللغة والحديث والقراءة ، بل هناك أيضاً من الأطفال ممن يعانون من مشكلة دمج الأصوات لتكون كلمات أو مفرادات والتعرف على معانيها . وتتعدد نواحي وأنماط القصور السمعي وتصبح بعض الوسائل العلاجية مفيدة وفعالة بالنسبة لبعض الأطفال ، ولاتكون كذلك بالنسبة لغيرهم ممن يعانون من شكل آخر لهذا القصور أو الضعف .

وبالرغم من عدم اتفاق البحوث والدراسات نتيجة لاستخدامها لوسائل مختلفة في القياس ولعدم توافر معايير موحدة تميز الأطفال الذين يعانون من قصور سمعي عن غيرهم ممن يعانون من مشكلات أخرى غير سمعية ، إلا أنه يمكن القول إن عدداً كبيراً تبلغ نسبته حوالي ٥% من أطفال المدارس يعانون من شكل أو آخر من فقدان السمع بدرجة خطيرة . ومن الواضح أن عدداً أكبر من هولاء الأطفال يعانون من فقدان السمع بدرجة خفيفة قد تزداد حدة فيما بعد مالم تلقى الإهتمام الكافي ومالم تعالج طبياً بشكل دقيق .

لقد إهتم عدد من الباحثين بدراسة العلاقة بين الأشكال المختلفة لفقدان حاسة السمع وخاصة الأشكال التي يعاني منها أغلب الأطفال ومشكلات القراءة ، وبالرغم من أن الأطفال الذين يعانون من الأشكال الحادة لفقدان السمع يجدون صعوبة بالغة في تعلم القراءة ، إلا أن غيرهم ممن يعانون من فقد السمع بدرجة أقل يتمكنون على نحو ما من تعلم القراءة

إذا تم اكتشاف وتحديد هذا القصور في وقت مبكر وتم علاجه طبياً وتعليمياً بالطريقة المناسبة ويؤكد المعلم أو اختصاصي القراءة على أهمية التدريس المناسب للصوتيات والتخطيط له بشكل دقيق .

مازال حتى الأن الجدال محتدما حول العلاقة بين كل من القدرة على الاستماع وما تتضمنه من عمليات من ناحية والعجز القرائي من ناحية أخرى . وتؤكد التطبيقات والدراسات الإكلينيكية أن الإرتفاع بمستوى الأداء في مهارات الاستماع والعمليات التي تتضمنها تعد بالنسبة لبعض الأطفال من الوسائل الضرورية التي تؤدي إلى العلاج الكامل لهذه المشكلة .

تحديد العيوب السمعية :

ويتوقف النجاح في تحديد العيوب السمعية -كما هو الحال في المجال البصري على مايلقاه من تعاون جميع الأطراف المعنية والتنسيق بين جهودهما بما فيها البيت والمدرسة واختصاصيو السمع ، ولقد كان للفحص الشامل المبكر للأطفال فائدة كبيرة في حالات عديدة ، مما يؤكد أهمية القيام بهذه الفحوص وتنظيم برامجها .

ويتم فحص قوة السمع لدى الشخص وتقدير درجة فقدانه لهذه الحاسة بواسطة مقياس السمع ، وقد قامت عدة شركات بإنتاج أشكال مختلفة من هذه المقاييس بحيث يسهل استخدامها في المدارس ، ومن هذه المقاييس :

1- مقاييس امبكو للمسع Ambco Audiometers
2- مقاييس بلتون للسمع Beltone Audiometers
3- مقاييس جريسون ستادلر للسمع Grason- Sydler Audio
4- مقاييس مايكو للمسع Maico Audiometers

ملاحظة المعلم لتلاميذه :

بمقدور المعلم اليقظ ملاحظة الشواهد أو الأعراض التي تشير إلى وجود مشكلة في حاسة السمع من خلال الملاحظة المتأنية الدقيقة لسلوك تلاميذه ، وقد يعاني التلميذ من إحدى عيوب السمع إذا ظهر من سلوكه الأعراض التالية :

1- عدم الإنتباه أثناء الأنشطة التي تتطلب الاستماع .
2- تكرار عدم الفهم أو إساءة الفهم للتعليمات الشفهية الصادرة له في مجال التدريبات الشفهية على التراكيب اللغوية .
3- توجيه إحدى الأذنين أو إمالة الرأس للأمام تجاه المتحدث عند الاستماع له .
4- تركيز النظر على وجه المتحدث أو اتخاذ وضع في الجلسة مشحون بالتوتر والتحفر أثناء عملية الاستماع .
5- الإلتزام بنبرة واحدة عند التحدث أو نطق الكلمات بطريقة غير صحيحة أو على نحو غير واضح .
6- الشكوى من آلام في الأذن أو صعوبة في السمع .
7- الحرص على الإقتراب من مصادر الصوت .
8- أعراض البرد المتكررة أو إفرازات الأذن أو صعوبة التنفس .

وعند إجراء فحص للقدرة السمعية بطريقة غير رسمية ، يمكن للفاحص أن يلجأ لاختبار بسيط يعتمد على الهمس أو الصوت المنخفض ، ويصطف كل أربعة أو خمسة تلاميذ في حجرة يسودها الهدوء بحيث يبعدون عن الفاحص بحوالي خمسة أقدام وبحيث يكون ظهر كل تلميذ في اتجاه الفاحص ، ويلزم الفاحص مكانه ويقوم بإصادر التعليمات للتلاميذ في

صوت واضح منخفض كأن يقول «تقدموا للأمام خمس خطوات ، أو ارفعوا اليد اليمنى ، تقدموا للأمام خطوتين ، رفعوا ثلاثة أصابع . . إلخ» وبمراقبة التلاميذ يتمكن الفاحص من تحديد التلاميذ المترددين أو الذين يلتفتون صوب زملائهم لمعرفة ما يؤدونه من أفعال ، أو الذين يلتفتون للخلف نحو الفاحص أو الذين يفشلون في تنفيذ التعليمات ، فإذا ما تمكن التلميذ من تنفيذ التعليمات الصادرة إليه من مسافة عشرين قدماً ، ودون أية معاونة ، كان من المؤكد يتمتع بقدرة سمعية عادية ، ويمكن تمييز التلاميذ الذين يعانون من ضعف في السمع . ويمكن تطبيق اختبارات الهمس عن طريق نطق كل كلمة بمفردها بحيث يكون التلميذ على مسافة عشرين قدماً وبحيث تكون إحدى أذنيه في اتجاه الفاحص ، وقد قدرت هذه المسافة في ضوء ما يستطيع معظم التلاميذ من استقباله من أصوات في حجرة الدراسة ويحاول التلميذ المفحوص تكرار الكلمة عند سماعه لها ، وعند الضرورة ، يمكن للفاحص أن يتقرب من التلميذ حتى يستطيع إعطاء الاستجابة الصحيحة . وما اتبع مع إحدى الأذنين يكرر مع الأذن الأخرى وبذلك يتم فحص مستقل لكل منهما .

وعلى الرغم من فائدة اختبارات الهمس في التعرف على الأطفال الذين يعانون من فقدان السمع ، إلا أنها لاتفيد في الكشف عن الأطفال الذين يعانون من فقدان السمع بدرجة أقل حدة ولهذا السبب يفضل الاعتماد على الكشف السمعي الروتيني عند إجراء الفحوص الشاملة للتلاميذ المستجدين قبل دخول المدرسة وإعادة الفحص على فترات أثناء مدة الدراسة وهذا أفضل من الاعتماد كلياً على الطرق غير الرسمية كاستخدام اختبارات الهمس أو غيرها .

يهدف التعرف والكشف عن فقدان السمع كما هو الحال مع قدرة البصر إلى تحويل التلميذ في وقت مبكر لإختصاصي السمع من أجل معالجة القصور على النحو السليم .

كثير من الأحيان يكون الطفل غير مستقر انفعالياً حتى قبل التحاقه بالمدرسة ، وقد يكون السبب في عدم استقراره انفعالياً أنه تعرض لأحداث سيئة وأليمة داخل أسرته . وهؤلاء الأطفال يظهرون سلبية واضحة في سلوكياتهم تجاه زملائهم وتجاه مدرسيهم ، ويبدو عليهم عدم الاستقرار أو الإتزان وتشتيت الذهن وانخفاض الهمة والحماس ، فلا يكون لديهم أي ميل أو رغبة في بذل الجهد الذي تتطلبه عملية تعلم القراءة ، ولذلك فهم لن يتمكنوا من إحراز أي تقدم في تعلم القراءة مالم يتم علاجهم علاجاً نفسياً لإعادة التوازن في الجانب الإنفعالي لديهم (فهيم مصطفى) .

وهؤلاء الأطفال عادة مايبذلون جهداً في تعلم القراءة تحت عوامل عديدة من التوتر . وغالباً ماتظهر عليهم علامات التوتر بشكل أو آخر داخل قاعات الدراسة ، فينتاب بعضهم الخجل والقلق وينتاب البعض الآخر تشتت الذهن وعدم القدرة على التركيز ، وقد يلجأ بعضهم إلى العادات العصبية السيئة بالنفس فتثبط همتهم بسهولة ويستسلمون لليأس ، بالإضافة إلى إحساسهم بصعوبة المناهج والمقرارات الدراسية ، والشعور بالإحباط يعد من الأسباب التي تجعل الأطفال العاجزين عن القراءة معرضين للاستثارة فيميلون إلى السلوك العدواني بهدف شد الإنتباه إليهم والإستحواذ على إعجاب الآخرين .

ويجب على المعلم إزاء هذه الحالات القيام بمساعدة هؤلاء الأطفال . وإرشادهم إلى السلوك الإيجابي ، وأن يلاحظ ظهور أعراض المشكلات

الإنفعالية أو مشكلات التوافق ويحيلها إلى المتخصصين في الطب النفسي أو إلى الأخصائيين الإجتماعيين بالمدرسة . ويجب أن ندرك جيداً ويدرك المعلم أيضاً أن كثيراً من حالات عدم الإتزان الإنفعالي ليست ثابتة بل تتغير من وقت لآخر وإن كثيراً منها تأتي بنتائج إيجابية رائعة ويصل فيها الأطفال إلى مستوى قرائي ممتاز .

5- العوامل الإنفعالية :

المشكلات الإنفعالية عند الأطفال تسهم في تخلفهم القرائي مثل الرفض الصريح لتعلم القراءة وتحويل المشاعد السلبية العدوانية للقراءة إلى سلوكيات أخرى سلبية ومقاومة أي نوع من الضغط والإحساس السريع باليأس والتشتت في الإنتباه للدرس والقلق المفرط والاستغراق في أحلام اليقظة .

وعادة مايصحب التخلف في القراءة بعض المظاهر الإنفعالية التي تؤثر بشكل سلبي في توافق الشخصية والتوافق الإجتماعي للطفل . وقد يرجع عدم توافق الشخصية إلى مجموعة من الضغوط في بيئة الطفل أو إلى فشله في تعلم القراءة ، ولا يتضح حتى الأن مدى تأثر التخلف القرائي بعدم توافق الشخصية أو بالعوامل الإنفعالية ، إلا أنه من الممكن الاستفادة من نتائج بعض الدراسات التي نوجزها في النقاط التالية :

1- يعاني بعض الأطفال من المشكلات الإنفعالية وعدم التوافق عند التحاقهم بالمدرسة فيجدون صعوبة في تعلم القراءة .

2- تبدأ نسبة كبيرة من الأطفال الذين يعانون من التخلف القرائي الدراسة متمتعين بدرجة جيدة من التوافق والإحساس بالأمان ولكن عند أول

مظاهر للفشل في تعلم القراءة يتولد لديهم الشعور بالإحباط الذي يؤثر بدوره في الجوانب الإنفعالية ، وبذلك يبرز التخلف القرائي كعامل مباشر لرد الفعل الإنفعالي .

3- غالباً مايكون عدم التوافق الإنفعالي نتيجة وسبباً للتخلف القرائي . فردود الفعل الإنفعالي للفشل في القراءة قد يتحول عائقاً يحول دون الاستمرار في التعلم ، وعلى هذا تنشأ حلقة مفرغة من التأثير والتأثر للسمات الإنفعالية والتخلف القرائي .

8

4- إذا كان عدم توافق الشخصية وعدم التوافق الإجتماعي نتيجة للتخلف القرائي فعادة مايختفي أمام أول بادرة لنجاح وتقدم الطفل في القراءة .

5- يحتاج عدد قليل من الأطفال الضعاف في القراءة إلى العلاج النفسي ، ويمكن تصنيف هؤلاء الأطفال إلى مجموعتين : تعاني الأولى من مظاهر عدم الإتزان الإنفعالي فلا يستفيديون من البرامج العلاجية التي يوفرها لهم المعلم أو الأخصائي الإجتماعي . أما المجموعة الثانية فتضم نسبة أقل من الأطفال كان عدم التوافق الإنفعالي مرتبطاً بفشلهم السابق في تعلم القراءة ، وبذلك استمر عدم التوافق حتى بعد أن تمكنوا من تعلم القراءة بصورة جيدة ، ومثل هؤلاء الأطفال يحتاجون إلى رعاية خاصة تمكنهم من التغلب على مايساورهم من قلق وخوف تجاه عملية التعلم .

6- غالباً ما ترجع الإتجاهات السلبية نحو القراءة إلى الفشل في القراءة . وعلى ذلك يمكن الاستفادة من الأساليب والبرامج العلاجية لتمكين

الأطفال من القراءة بصورة أفضل وسماعدتهم على تنمية إتجاهات إيجابية نحو البيئة التعليمية .

6- **الأسباب التعليمية :**

تعتبر الظروف التعليمية من أهم الأسباب التي ينشأ عنها التخلف القرائي ، وعلى هذا يجب تحديد العوامل المؤثرة في عملية تعلم القراءة والصعوبات التي يواجهها الأطفال في هذا المجال ،وضرورة إيجاد الوسائل المناسبة لتدريس القراءة بما يلائم الحاجات الفردية للأطفال ، فغالباً ما يكشف التشخيص الدقيق لحالات التخلف القرائي عن نواحي القصور في عمليات التعلم أو في البرامج التعليمية ذاتها .

ومازال الجدل قائماً ومحتدماً حول أهمية القراءة في مقابلة الحاجات الأساسية لنمو الطفل كهدف تسعى إلى تحقيقه المدرسة في الصفوف الأولى ، فبعض المربين يؤكدون على أهمية تنمية مهارات القراءة لدى الطفل ، ويرى البعض الآخر أن إهتمام المدرسة الأساسي لابد وأن ينصب على تنمية شخصية الطفل وإشباع حاجاته الأساسية بشكل كامل ومتوازن . وحجة الذين يعاضون تدريس القراءة في الصفوف الأولى أن ممارسة الضغط على الأطفال في الصفوف الأولى لتعلم القراءة قد تؤدي أحياناً إلى عدم توافق الشخصية ، وأن التأكيد على القراءة وفرضها على هذا النحو يضر في المستقبل بتنمية الإهتمام والميل إلى القراءة عند الأطفال ، وأن نشاط القراءة في حد ذاته يعتبر مجالاً بعيداً كل البعد عن الميول الحقيقية وإهتمامات الأطفال في هذه الصفوف .

وفي الواقع لايوجد أي تناقض بين تلبية مطالب نمو وبين تلبية مطالب نموه المتكامل بما في ذلك القراءة إذا ماتوافرت لها الطرق المناسبة لتدريسها

على نحو سليم ، ويمكن أن تشكل القراءة عاملاً مساعداً لبناء الشخصية وتنمية جوانبها على نحو متوازن ، ومعنى ذلك أن برنامج القراءة يقتصر على الأطفال الذين لديهم استعداد مبكر في تعلم القراءة في الصفين الأول والثاني الإبتدائي ، أما الأطفال الآخرون فلا يبدأون في تعلمها حتى يتولد لديهم الاستعداد والقدرة على تعلمها .

ويتوقف نجاح المبتدء في تعلم القراءة بدرجة كبيرة على مستوى النمو والبلوغ الشامل للطفل ، ومعنى هذا أن الطفل الذي يبدأ في تعلم القراءة دون أن يكون قد اكتسب المهارات والمعارف الأساسية للغة من حروف هجائية وإدراك سمعي وبصري ، لابد له أولاً من تلقي هذه المهارات قبل البدء في تعلم القراءة .

وكثيراً مانجد بعض الأطفال في الصفوف الدراسية الأولى ليس لديهم الاستعداد لتعلم القراءة وذلك في البرامج التعليمية العادية ، ومثل هؤلاء الأطفال ليس لديهم النضج الكامل لتقبل القراءة ، ولذلك يجب إدخال بعض التعديلات على برامج التعليم وعلى طرق التدريس المتبعة حتى تتوافر عوامل النجاح منذ الخطوة الأولى لتعليم القراءة .

ويسبب إفتقار الطفل إلى الخبرات والمهارات اللفظية ونمو الإدراك السمعي والبصري وعدم النضج الكامل أو مجموع كل هذه الجوانب تجعل الطفل عاجزاً عن تحقيق ماهو متوقع منه يومياً . وبذلك لايحقق أي تقدم ، وبدلاً من تعلمه القراءة فإن اقصى مايستطيعه الطفل هو اكتسابه بعض المهارات التي لايستطيع استخدامها فتكون النتيجة مزيداً من التخلف وانخفاض القدرة على القراءة السليمة . ولايقف الأمر عند الإحباط والفشل وما يؤدي إليه من شعور بعدم الكفاءة والشعور بالكراهية وعدم الطمأنينة بل

يتعداه إلى الثورة والعصيان فيبدأ الطفل في كراهية القراءة وكل مايتصل بها من الأشخاص ونشاط .

ويمكن لتدريس القراءة للصف الأول والصفوف التالية أن يكون فعالاً وإيجابياً لجميع الأطفال إذا ما راعى الفروق الفردية بينهم وإلا نشأت مشكلات عديدة في مجال تعلم القراءة .

ومن العوامل التي تؤثر في عملية التدريس تأثيراً سلبياً طول المنهج بحيث يستنفذ معظم جهد المعلم ووقته بحيث لايتاح له فرصة مراعاة الفروق الفردية وملاءمة طريقة التدريس لها . وقد يصاحب طول المنهج عدم ملاءمة الطريقة أو المادة العلمية بحيث لايتمكن من استعابها بعض الأطفال ومجاراة السرعة التي تتم بها معالجتها لتغطية أكبر قد من البرنامج المقرر .

وحتى يكون برنامج القراءة فعالاً فلابد له من أن يراعي التنسيق فيمابين الأنشطة اللغوية المختلفة كالمحادثة والكتابة والاستماع والتحدث والتعبير اللغوي ، وقد تنشأ بعض المشكلات عندما يطلب المعلم من الطفل نطق كلمة ما واستخدامها في جملة معينة دون أن تكون له خبرة سابقة بها في مجال القراءة .

والمبالغة في الإهتمام بنطق الكلمات فقط على حساب الفهم والاستيعاب له سلبياته ، فالإهتمام الزائد بالتعرف على المفرادات وإتقان النطق والطلاقة اللغوية كلها يؤدي إلى اللفظية التي تعني التلفظ بالكلمات ونطقها دون استيعاب لمعناها ، وتعتبر هذه المبالغة حالة من حالات التخلف القرائي .

وللمعلم دور بالغ الأهمية في عملية تعلم القراءة ، فقد يؤثر فيها إيجاباً أو سلباً ، والأطفال المحظوظون هم الذين يحظون بمعلم كفء تم تدريبه بصورة جيدة قادر على توفير المناخ النفسي المناسب لعملية التعلم وتحقيق التوازن بين المهارات القرائية المختلفة والمعلم غير الكفء الذي لم يتلق تدريباً كافياً أو الذي يكتسب قدراً كافياً من الخبرة يجد نفسه خاضعاً لقيود الروتين ، ومثل هذا المعلم لن يكون قادراً على تكييف طريقة تدريسه للقراءة وملاءمتها لحاجات الأطفال المختلفة .

وقد تؤدي اتجاهات المعلم السلبية نحو أحد تلاميذه إلى خلق حالة من التوتر العصبي الذي يؤدي إلى فشل الطفل في تحقيق بعض الأهداف القرائية ، بل وتؤدي إلى عدم المبالاة والسلوك العدواني ومظاهر القلق والشعور بعدم الإطمئنان . وإذا توخينا الدقة والحقيقة لوجدنا أن المعلم هو المسئول المسئولية الأولى في حالات التخلف القرائي بين تلاميذه .

وتقوم المكتبة المدرسية بدور هام في البرامج القرائية ، وأمين المكتبة له دور هام في كل ذلك ، فهو يستطيع إمداد المعلم بما يحتاجه من مواد مطبوعة وغير مطبوعة بطريقة شائقة ، ويمكنها أيضاً تنظيم الندوات وتشكيل جماعات القصة وجماعات أصدقاء المكتبة لكي تزيد من متعة الأطفال بالقراءة . وتوفر المكتبة المدرسية للأطفال فرصة الاطلاع على المراجع والبحوث والقراءات الإضافية وذلك بما يتناسب مع كل مستوى تعليمي . وإذا ما توافرت خدمات إعادة جيدة وخدمات مرجعية جيدة وإرشاد قرائي جيد سوف يتحقق تطور واضح في البرامج والمقرارات الدراسية .

7- العوامل البيئية :

يتوقف تحصيل الطفل في القراءة على ما يشعر به من مناخ صحي

في بيئته ، فالأطفال الذين ينتمون إلى أسر أو إلى عائلات يسود فيها التوتر والخلافات المستمرة لاشك أنهم يبدأون تعلمهم في قلق وعدم استقرار ذهني وذلك عكس الأطفال الذين يعيشون في بيئة صحية وجو أسري دافئ ويشيع فيه الحب والتفاهم ، فهؤلاء تتاح لهم فرص التحصيل القرائي الجيد .

وبعض الأطفال يعانون من المشاجرات بين الوالدين وإهمالها له وتجاهل فرديته أو تعنيفه أو السيطرة عليه بشكل خاطئ وغير تربوي أو المناسبة المدمرة بينه وبين أشقائه . . كل ذلك يؤدي إلى التوتر العصبي والإحساس بعدم الأمان . وقد دلت دراسات عديدة على ازدياد نسبة المشكلات العائلية في بيوت الأطفال المتخلفين في القراءة وقد دلت نتائج هذه الدراسات أن تحسين المناخ العائلي يؤدي إلى تحسين معدلات القراءة . وتؤدي المبالغة في حماية الطفل من جانب الوالدين أو السيطرة عليه إلى صعوبات في توافقه مع القراءة وتعوقه عن تنمية روح المبادرة وتؤدي به أيضاً إلى الاعتماد على غيره لدرجة يصبح معها غير قادر على التعلم باستقلالية ، وإذا ما حاول أحد الوالدين السيطرة على جميع أنشطة الطفل بما في ذلك تعلم القراءة فإن الطفل قد يتمرد على هذه السيطرة وعلى تعلم القراءة أيضاً .

وإن إهتمام الأب المفرط بكل مرحلة من مراحل أنشطة الطفل في القراءة قد يؤدي إلى قلق الطفل لدرجة يرفض معها تماماً تعلم القراءة . وعندما يقارن تحصيل الطفل في القراءة مع تحصيل أخيه أو أخته فقد يكون لهذه المقارنة تأثيراً سيئاً مما يجعله يرفض الاستمرار في تعلم القراءة . وأن الطفل الذي يقع تحت ضغط غير عادي من ظروفه المنزلية قد يصبح متعلماً قلقاً غير آمن وقد يتراجع بسرعة عندما تزداد مطالب تعلم القراءة .

بذلك فإن للظروف الأسرية دور كبير وواضح في تخلف الأطفال عن أقرانهم بشكل عام وعن القراءة بشكل خاص وخاصة تلك المتعلقة بالأساليب التربوية غير السليمة ، والمستوى الإجتماعي والثقافي والإقتصادي للأسرة أيضاً حجم الأسرة وترتيب الطفل في هذه الأسرة ، كذلك المشكلات الأسرية كالطلاق والمشكلات الدائمة كل هذا وغيره سيؤثر على قدرة الطفل القرائية .

نظرة جديدة حول اضطراب عسر القراءة (الديسليكسيا) :

أحد الأعراض المهمة في الأفراد المصابين باضطراب عسر القراءة تندرج تحت بند اللغة . على الرغم من أن هؤلاء الأفراد يميل معدل ذكائهم بين المتوسط وأعلى من المتوسط ، إلا أنهم يعانون من صعوبة في الذاكرة الصورية للرموز اللغوية سواء المكتوبة أو المنطوقة . في الغالب يواجه هؤلاء مشاكل في أن يعكس الحرف والكلمة وصعوبة في الوصول في نطق الكلمة الصحيحة ، والتعرف على معنى الكلمة ، الطلاقة في القراءة ، والتسلسل في النطق (Rosensweiq، 1999)

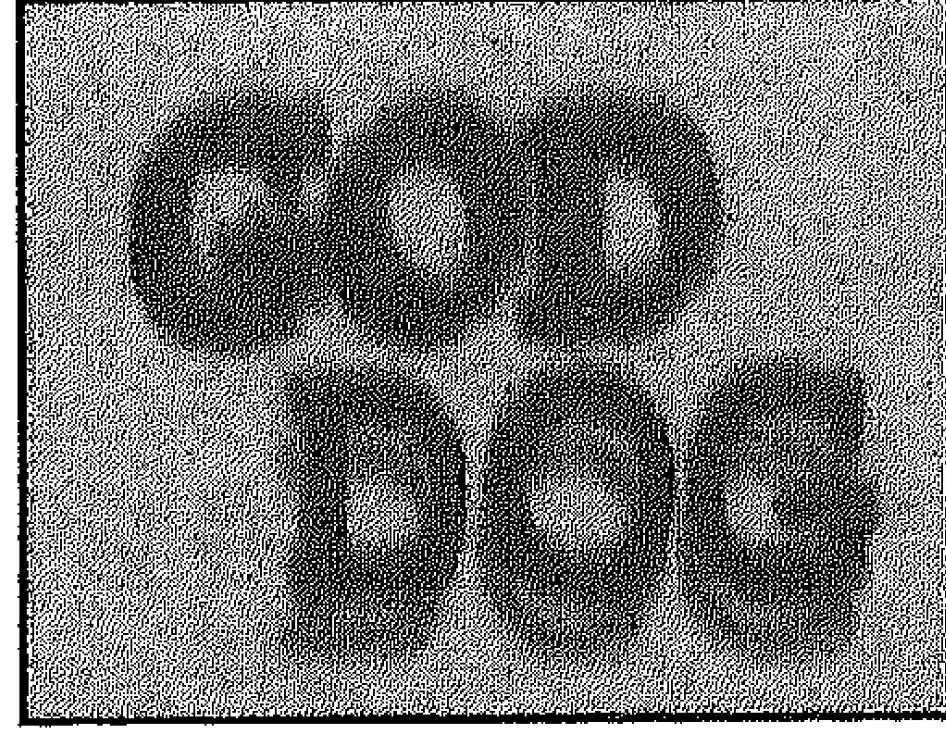
كل هذه الأعراض التي يعاني منها الطفل هنا تشير إلى وجود خلل في مركز اللغة في المخ .

أحد النظريات (Stein, 1999) ترى أن هذا الخلل يمكن أن يكون في مكان مختلف من المخ غير مركز اللغة . وأن هذا الاضطراب يمكن أن يتم تتبع مصدره من الجذور الأساسية والتي يكون مصدرها جهاز المناعة لدى الأم . ستاين يعتقد أن الأم خلال مرحلة الحمل جسمها قد تنتج مضادات قادرة على اختراق جدار المشيمة ومن ثم تخترق جدار الخلايا العصبية في

مخل الطفل خلال نموه . لذلك ستاين يعتقد بأن اضطراب الديسليكسيا هو خلل عصبي وليس خلل في الجهاز اللغوي لدى الطفل .

ستاين (Stein, 1999) يرى أنه بدلاً من الإعتقاد أن الإضطراب ناتج من صعوبات في مراكز اللغة في المخ لدى الطفل ، فإن مشكلة الديسلكسيا تأتي من الصعوبات التي يواجهها الطفل في الوعي الحقيقي لمشكلتهم والإضطراب الذي يعانون منه . فكلما كانت قدرة الطفل في تتبع التغييرات في الكلمة والحروف بطيئة ، كلما وجد الطفل صعوبة في قراءة وتهجأة حروفها . لذلك اقترح ستاين أن النظام البصري لدى أطفال الديسلكسيا يوجد فيه خلل في التعرف وتمييز الكلمات والحرف وأصواتها شكل (26) .

شكل (26) النظام البصري عند أطفال الديسلكيسيا





عندما يقرأ الطفل العادي فإنه يبدأ بمسح الصفحة التي سيقوم بقراءتها أولاً ثم تنظيم التسلسل بين السطور والكلمات . ثم يأتي دور المخ لإكمال الصورة لتظهر واضحة بصورة يستطيع قراءتها الطفل .

يعتقد ستاين أن الخلل الموجود عند الطفل المصاب بالديسلكسيا يوجد في خلايا عصبية كبيرة الحجم تسمى magnocells تقع بين الشبكية والمنطقة التي تلتقي فيها الصورة المنعكسة من الشبكية من العين اليسرى

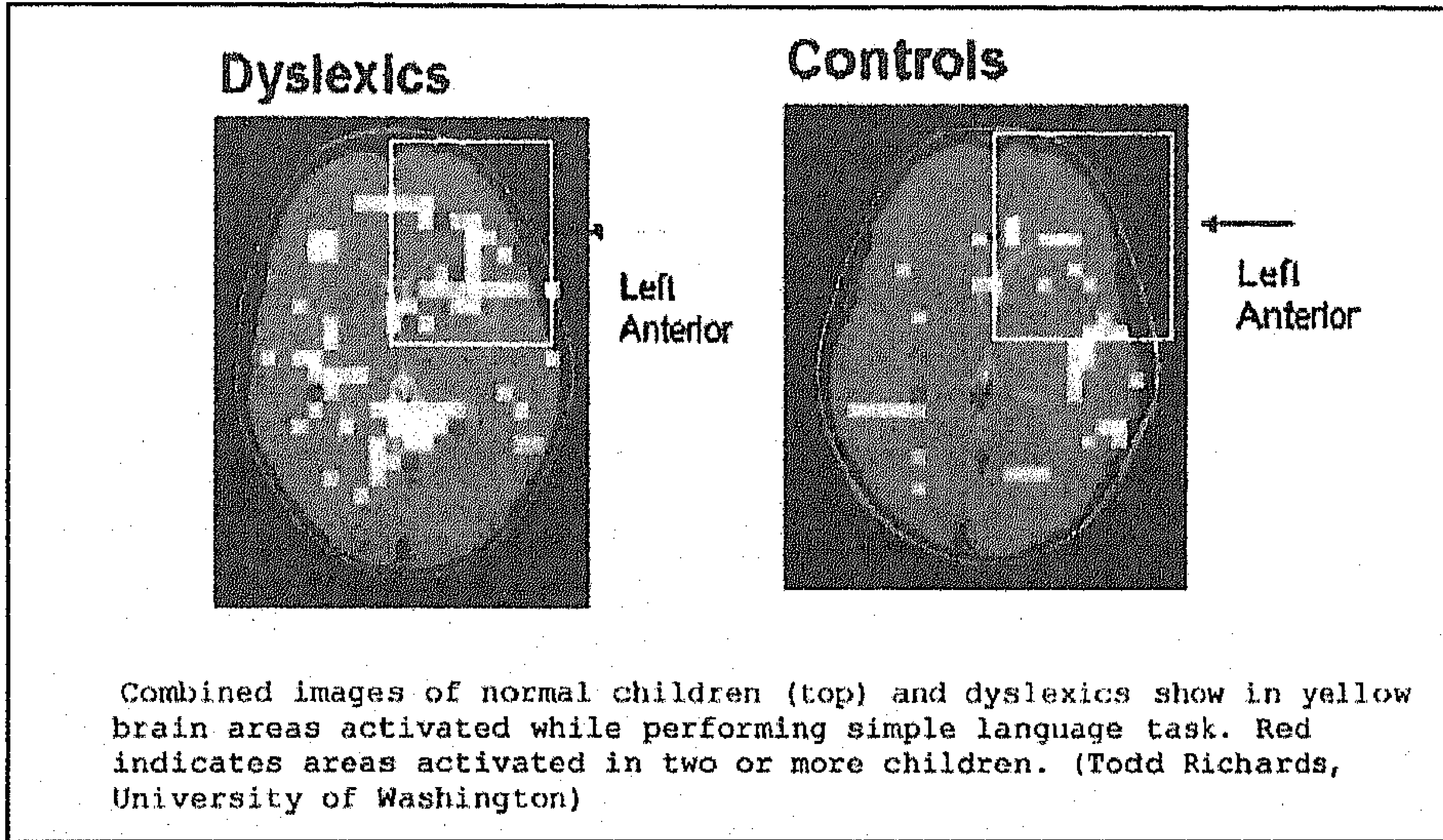
والعين اليمنى . حجم هذه الخلايا وسماكتها تساعد المعلومات التي تصل لإرسالها بسرعة أكبر مقارنة بالخلايا العصبية الأخرى .

في حالة اضطراب عسر القراءة فقد أظهرت الكثير من الدراسات أن الطفل المصاب تكون سرعة إرسال المعلومات في الخلايا العصبية -mag nocells أبطأ من الطبيعي والتي تكون في وضع غير طبيعي أو أصغر حجما مقارنة بالخلايا العصبية الموجودة في الطفل العادي .

فالعضو البصري هو جزء واحد من المشكلة لدى الأطفال المصابين بعسر القراءة . فأطفال الديسليكسا لديهم صعوبات في تمييز أصوات الحروف ، والتي تعتبر أصغر وحدة في العملية اللغوية . فمعظم الأطفال من هذه الفئة يخلط بين بعض الحروف ، أو لا يستطيع التعرف على الفرق بينسال وشال . لذلك فإن مشكلة أطفال الديسليكسيا ليست تتعلق فقط بالمشاكل البصرية ولكن أيضاً لها علاقة بمشاكل اللغة لديهم . ستاين يعتقد أن الأعراض البصرية والسمعية لدى هذه الفئة من الأطفال لها علاقة ببعض ، وأن عملية تحليل البيانات التي تصل من العين إلى الخلايا العصبية (-magno cells) يكون الخلل فيها ناتج من النظام السمعي والذي يحتوي على أعصاب سمعية تكون قليلة من العدد وصغرية في الحجم مقارنة بالطفل الطبيعي .

الطفل المصاب بإضطراب الديسليكسيا يستخدم المخ بمعدل خمس مرات ضعف الطفل الطبيعي عندما يؤدي مهمة وظيفية لغوية بسيطة مقارنة بالطفل العادي (Schwarz، & McHale، 2005) . حيث أظهرت الدراسة أن التفاعل الكيميائي في وظائف المخ لدى الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة يختلف عنه لدى الأطفال العاديين . كانت هذه الدراسة أحدث دراسة

إلى الأن والتي أثبتت أن اضطراب الديسليكيا ناتج عن اضطراب في الجانب الوظيفي في المخ .حيث يصاب به مايقارب من 15-5% من الأطفال .



Combined images of normal children (top) and dyslexics show in yellow brain areas activated while performing simple language task. Red indicates areas activated in two or more children. (Todd Richards, University of Washington)

شكل (27) وظائف المخ لدى الأطفال الذين يعانون عسر القراءة

ففي تجربة أجراها كل من فرجينيا بيرننجر ريتشارد (2005) استخدموا فيها طريقة جديدة تسمى Proton echo-planar spectroscopic imaging (PEPSI) وذلك للتحقق من نشاط المخ عند 6 من الأطفال المصابين باضطراب الديسليكسيا ومقارنتهم بسبعة 7 من الأطفال العاديين في عمر 8 إلى 31 سنة وعلى مستوى ذكاء متساوي بين فئتي الدراسة ولكنهم كانوا أولاداً .لكن هاتين الفئتين من الأطفال لم يكونوا متساوين في مستوى المهارة في القراءة . الأطفال السبعة العاديين تم اختيارهم لتفوقهم في عملية القراءة عن المعدل الطبيعي . أما فئة الديسليكسيا الستة فكانت لديهم صعوبات في القراءة أقل من المستوى الطبيعي للعمر الإفتراضي . أسر الأطفال

المصابين كان لديهم تاريخ عائلي سابق بإصابة أفراد آخرين سابقا بنفس الإضطراب . قام العالمين بقياس مستوى المادة الناتجة في الخلايا العصبية عندما يقوم العقل بنشاط لغوي معين (Brain Lactate activitivation) . عندما قام الأطفال بأداء نشاط لغوي شفوي لم يلاحظ العلماء أي نشاط لغوي يقوم به الفرد . إلا أن هذه الدراسة الحديثة أثبتت غير ذلك حيث إن أطفال الديسليكسيا ، حسب تعليق العالم ريتشارد ، يستخدمون نسبة 4.6% من المخ لأداء نفس المهام اللغوية البسيطة التي يقوم بها الأطفال العاديين . هذا يعني أن هؤلاء الأطفال يقومون بأداء المهام اللغوية بصعوبة ونشاط أكبر مقارنة بالأطفال العاديين .

كانت نتائج الدراسة أن الخلل عند أطفال الديسليكسيا ناتج عن اضطراب في نظام اللغة السمعي .

لذلك من المهم الإشارة إلى أن مشاكل الأطفال المصابين بعسرالقراءة يجب الإهتمام بها من قبل المدرسة وذلك بتدريب المعلمين كيفية التعامل مع هذه الفئة من الأطفال (Richard، Berninger، 2005)

أشارت الدراسة إلى أن الاضطراب الناتج عن اضطراب في المخ يمكن أن يعالج ولكن لا يمكن أن يشفي الطفل منه . فالطفل يتم تعليمه لأن يتكيف مع حالة الإضطراب لديه والتعويض بوسائل أخرى للتغلب على المشكلة والتي أساسها جيني وإضطراب في الخلايا العصبية في المخ . شددت الدراسة أيضاً أن إضطراب الديسليكسيا ليس معفي من تلف في المخ . بالرغم من الإضطراب في القراءة لدى هؤلاء الأطفال إلا أنهم يتمتعون بقدرات ومهارات في مجالات أخرى وأكبر مثال على ذلك العالم أينشتاين ،

توماس أديسون والرجل المشهور الغني شارلز شواب والذي كانوا يعانون من نفس الإضطراب .

اختيار الطريقة الأمثل لتعليم القراءة لأطفال الديسليكسيا :(LDA,1998)

1 . طريقة التهجأة : Phonics Approach

ترتكز هذه الطريقة على تعليم الطفل كيف يتعرف على الكلمة من خلال تهجأة الحروف في الكلمة شفويا . خلال هذه الطريقة يتعلم الطفل التمرين على الحروف الصوتية ، الحروف الساكنة أو الصامتة ، والتمرين على الدمج مابين كل من الحروف الصوتية والحروف الساكنة في عدة كلمات . تتميز هذه الطريقة أن الطفل سيكون قادراً على تمييز والتعرف على الكلمات الجديدة وغير المألوفة لديه في السابق .

2 . الطريقة اللغوية : Linguistic Method

في هذه الطريقة يتم استخدام الكلمة الكاملة (whole word ap-proach) والتي يتم تعليم الطفل على الكلمات التي تنتمي إلى نمط معين في الشكل ، والصوت . في هذه الطريقة لا يتعلم الطفل العلاقة بين الحروف والكلمة ولكن من خلال تعلم الكلمة وانتمائها إلى الكلمات الأخرى . سيكون الطفل قادراً على تمييز والتعرف على الكلمات التي تكون تهجأها غير منتظمة وبالتالي تتميز الكلمات الصحيحة .

3 . الطريقة الحسية باستخدام الحواس المختلفة : Multisensory Approach

هذه الطريقة تفترض أن بعض الأطفال يتعلمون أسرع عندما يتم عرض المحتوى بأشكال مختلفة . هذه الطريقة تستخدم السمع ، الكتابة ، البصر ،

واللمس (VAKT- visual، auditory، kinesthetic) يستخدم في هذه الطريقة كل من طريقة التهجأة والطريقة اللغوية .

4· وسيلة التطبيع العصبي : Neurological impress technique

تعرف هذه الطريقة أيضاً بطريقة القراءة السريعة . يقوم المعلم بقراءة الموضوع بسرعة قريباً من أذن المستمع يعطي الطالب التعليمات للقراءة بدون أخطاء . يتم التمرين على هذه الطريقة بشكل يومي بحيث تعطي الطالب الفرصة بالتمتع بالقراءة بصورة مستمرة والتمرين عليها . سيكون الطالب هنا قادراً على التعرف على معظم الكلمات في الموضوع .

5 . وسيلة الخبرات اللغوية : Language Experience Approach

يستخدم هنا لغة الخطابة عند الطالب في كتابة موضوع القراءة بحيث يستفيد الطالب من خبراته اللغوية ومستوى هذه الخبرات لديه . كل طفل يستطيع أن يكتب كتاب خاص به يحتوي على قصص أو مقالات خاصة به وتتعلق بخبرات الطفل نفسه ويقوم بقراءتها والتمرين عليها باستمرار . تتميز هذه الطريقة في أنها تعطي الفرصة للطالب في تمييز مدى أهمية القراءة من خلال الأفكار والخبرات التي يقوم الطالب بإحتوائها في الموضوع .

6 . معينات استيعاب القراءة : Reading Comprehension Support

تحتوي هذه الطريقة على طريقة القراءة السريعة لموضوع القراءة للبحث عن الفكرة العامة في الموضوع (Skimming) ، وطريقة التفرس والفحص (Scanning) تعتمد هذه الطريقة على مبادئ نظرية الاستبصار/ الجشتلت . في الطريقة يتم إلغاء خمس إلى ثمان كلمات من الموضوع بصورة عشوائية . ثم يطلب من الطالب ملئ الفراغات بهذه الكلمات . تتميز

هذه الطريقة في أن الطالب سيكتسب مهارة الفهم والاستيعاب ليس فقط لمعنى الكلمة ولكن أيضاً البناء اللغوي لهذه الكلمات .

بعض الإستراتيجيات التي يمكن اتباعها في المراحل التعليمية من المرحلة 9 إلى المرحلة 12 (Kurnoff، 2003)

أ . الواجبات المدرسية :

- تعليم الطفل على الاستفادة من أوقات الفراغ خلال الفترة المدرسية أو بعد الرجوع إلى المنزل لإنهاء واجباته المدرسية .
- تعويد الطفل على الاستعانة بالمساعدات التي تقدمها المدرسة .
- البحث عن شخص إضافي لمساعدة الأهل في تعليم الطفل بمعدل مرة إلى مرتين في الأسبوع .

ب- ورقة البحث :

- تقسيم ورقة البحث إلى عدة أجزاء وتعويد الطالب على إنهاء كل قسم حسب خطة معينة لإنهائها في الوقت المناسب .
- الاستفادة من الدروس المخصصة في المدرسة في تعليم كيفية كتابة ورقة البحث .

ج- التنظيم :

الاستفادة من الدروس الخاصة بعد نهاية اليوم الدراسي لإنهاء الواجبات .

- أخذ دروس خاصة بتنظيم المهارات سواء في التي تزدها المدرسة أو الكلية .

- تنظيم الواجبات اليومية والامتحانات في ملف خاص لسهولة الحصول عليها عند الحاجة .
- استخدام الروزنامة الرقمية لتقسيم المهام المدرسية الطويلة إلى مهام صغيرة يمكن أدائها في أقصر وقت . لأن أطفال الديسليكسات يصابون بالإحباط عند تكليفهم بمهام كبيرة .

د- مهام عامة :
- تعويد الطفل على قراءة مواضيع خارجية ووضع خط تحت الكلمات الصعبة ، تعريف الكلمات في الكتاب وكتابتها في الهامش الجانبي للصفحة . ذلك يساعد الطفل على الفهم والاستيعاب الأفضل للموضوع .

ثالثاً : علاج صعوبات القراءة :

أولاً : العلاج الطبي للخلل الوظيفي للدماغ .

ثانياً : التعلم العلاجي الذي يركز على إتباع طرق تدريسية خاصة تهدف إلى تعليم الطفل مهارات القراءة بطرق خاصة . وضع برامج متخصصة يقوم بتنفيذها أخصائي النطق واللغة بالتعاون مع فريق العمل في المدرسة حيث تختلف هذه البرامج عن المحاولات الإعتيادية في التدريس وتركز على طريقة تعدد الحواس بالتعلم حيث أنها من الممكن تحسين القدرات على القراءة والكتابة في حالة انضمام الشخص المصاب إلى مثل هذه البرامج .

أما تأخر النطق وهو واحد من أنواع صعوبات النطق والكلام التي تصيب بعض الأطفال ، ويقصد به أن يتأخرظهور الكلمة الأولى عند الطفل ، فالطفل

العادي سينطق الكلمة الأولى في السنة الأولى من عمره تقريباً ويمكن أن تمتد إلى عمر 15 شهراً تقريباً ولكن أن يتأخر ظهور الكلمة إلى أكثر من هذا العمر فهو يعرف بتأخر النطق ويلاحظ أنه في حالة الأطفال المتأخرين عقلياً تمتد فترة ظهور الكلمة الأولى إلى 26 شهراً تقريباً ، كما أن دراسات النمو على الأطفال تشير إلى أن الطفل في عمر السنتين تكون حصيلته اللغوية 272 مفردة .

وأشارت الدراسات أن هناك عوامل ترتبط بنمو لغة الطفل وقدرته على نطق الكلمات منها مايرتبط بذكاء الطفل أو قدرته العقلية ومنها ما يرتبط بسلامة الجهاز العصبي لديه ، كما أن ثراء البيئة الإجتماعية والثقافية ووجود مثيرات حسية كافية في البيئة المحيطة بالطفل لهما أثر واضح في مدى اكتسابه للغة ومن ثم النطق بها . وصحيح أن الطفل يكتسب لغته الأولى غالباً من الأم أو من يقوم مقامها ، حيث نلاحظ مثلاً أن الأم هي التي تستطيع فهم إشارات الطفل وكلامه حتى وإن لم يفهمه الآخرون . ولكن ليس بالضرورة أن تكون الأم ثرثارة بالمعنى السلبي للكلمة لكي لا يتأخر في الكلام والصحيح أن نقول إن اكتساب الطفل للغة لكي لايتأخر في الكلام والصحيح أن نقول ، إن اكتساب الطفل للغة ونطقه الصحيح بها يتأثر بما تقدمه له من خبرات تعليمية وخاصة في السن المبكرة .

أما بالنسبة للأطفال الذين نلاحظ تأخر نطق لديهم أو انخفاض مستوى الحصيلة اللغوية من مفرادات مقارنة بالأطفال في عمرهم ، فيجب أولاً إجراء فحوص طبية متخصصة على الطفل للتأكد من الأسباب العضوية وراء هذه المشكلة ومن ثم عرضه على متخصص علاج صعوبات النطق وقد يحتاج الأمر إلى عرضه على الطبيب أو الاختصاصي النفسي وذلك لدراسة الحالة

من جميع جوانبها وتحديد التدخل العلاجي المناسب من كل الأطراف وبوجه عام يجب على الأم أن تلاحظ في سن مبكرة أي عيوب تظهر على نطق الطفل سواء من حيث إخراجه للكلمات أو من حيث وفرة محصوله اللغوي وضحالته ذلك أن الاكتشاف المبكر لصعوبات النطق أو تأخره يؤديان إلى نتائج إيجابية في العلاج . الطفل الذي يعاني من تأخر النطق يعاني بالطبع من مشكلات نفسية كالقلق والتوتر وضعف الثقة بالنفس والرغبة في توكيد الذات حتى وإن كان بطريقة غير سليمة ، هذه المشكلات النفسية تؤثر في كل نمط حياته وأسلوبه في التعامل مع الآخرين . لذا يجب على الأسرة أن تراعي كيفية التعامل معه حتى لا تتفاقم مشكلاته النفسية ويمتد أثرها إلى فترات طويلة من عمره .

إن صعوبة النطق لا تدل على الذكاء بل على العكس فإن تأخر النطق على سبيل المثال يظهر بوضوح في حالة الأطفال المتأخرين عقلياً .

أما بالنسبة لصعوبة التعلم فهي من أكثر الأخطاء الشائعة والتي كادت تكون حقيقة بسبب شدة إنتشارها ، وهو أن كل الأشخاص الذين يعانون من مشكلة صعوبة التعلم يقلبون الأحرف والأرقام ، وأن المشكلة البصرية هي الأساس في الصعوبات الأكاديمية التي يواجهونها ، ولكن تبين الأن أن هذه المشكلة لديهم موجودة عند الأطفال الآخرين وليس أكثر . وفي الحقيقة أن الأطفال العاديين الذين لايعانون من مشكلة صعوبة التعلم لديهم مشكلة قلب الأحرف وأن هذه المشكلة في الأغلب تستمر حتى عمر سبع سنوات ، كما أنه صحيح أن قلب الأحرف يجعل اللغة مشوشة ، ولكن بالتأكيد أن حدوث هذا التشويش علامة تشخيصية وليست سبباً لحدوث صعوبة التعلم ، أما الأمر الثاني الشائع ، فهو أن الأشخاص الذين يعانون من صعوبة التعلم والقراءة

لديهم مشكلة في الذكاء ، ففي الماضي كان اختبار الذكاء والذي يعتمد كثيراً على اللغة حيث كان يستخدم لقياس حاجاتهم . ولذلك فليس غريباً ألا يحصولا على نتائج في هذا الاختبار وذلك لأن مشكلتهم في اللغة ، وعندما تقاس احتياجات الشخص ، فإنه من المهم أن يقوم اختصاصي مدرك لهذه النقطة وهي كيف أن مشكلة صعوبة القراءة والكتابة تؤثر في اختبار الذكاء ، وهكذا يمكن الحصول على الذين يعانون من صعوبة القراءة والكتابة ضمن معدل الذكاء الطبيعي أو فوق هذا المعدل ، كذلك فإن الأمر الثالث هو أن كل الأشخاص الذين يعانون من مشكلة صعوبة القراءة والكتابة يعانون من الحركة الزائدة وتشتت الإنتباه ، وعلى الرغم من أن البعض لديه هذه الحركة فإنه لا يمكن القول إن هذه قاعدة عامة ، في حين أن الأمر الرابع ، والذي شائع أيضاً لحد كبير لدرجة تكون حقيقة ، هو أن الجنس عامل لهذه المشكلة ، وأن الذكور الذين يعانون من مشكلة صعوبة القراءة والكتابة أكثر من الإناث ، حيث هناك تحليلات حديثة أشارت إلى أن هذا الاعتقاد اعتمد على دراسات تبحث في الأطفال الذين هم أصلاً موجودون في مراكز التدريب ودراسات جديدة التي فحصت عينة كبيرة من الطلاب وجدت أن النسبة واحدة بين الذكور ، والإناث . العديد من المعلمين يعتقدون الأن أن تلك الأسطورة شاعت لأن أهالي الأطفال الذكور يراجعون بهم بسبب حركتهم الزائدة ، وكذلك وجود توقعات عالية للأهل وأشارت إلى أن هناك أبحاثاً أظهرت قيام الباحثين والمعلمين بتحليل موضوع العمليات الصوتية والتي تسمى أيضاً الإدراك الصوتي حيث إن معرفة الأصوات هذه تكون مرتبطة باللغة المكتوبة والقراءة على معالجتهم معاً وهكذا يمكن إنشاء كلمات وجمل ، وهذه تكون منطقة معروف فيها الصعوبة للأشخاص الذين يعانون من صعوبة التعلم لديهم مشكلة في تذكر أصوات الأحرف حتى وإن كانوا يعرفون كل هذه الأصوات

والأحرف حيث إن الصعوبة لديهم تكمن في وضع هذه الأحرف في ترتيب معين ، كما أن خلط الأصوات مشكلة ولذلك لا عجب أن القراءة وواجبات اللغة الأخرى ستكون صعبة ، وهكذا عند هذه النقطة نقول إن الصعوبة في الإدراك الصوتي هي الأساس المسبب لمشكلة القراءة والكتابة والتهجئة ، أما بالنسبة للاختبارات المقننة فهي تقدم نموذجاً واحداً من التقويم ، كما أن الملاحظة الدقيقة والمنهج القائم على التقويم المناسب والمقاييس غير المقننة والتي يمكن أن تعطي معلومات قيمة في حين تعتبر الأمور التالية هي النقاط التي يجب نبحث فيها لمعرفة وجود مشكلة تعلم أم لا وهي الناحية الطبية حيث من المهم في البداية معرفة هل لدى الطفل أية مشاكل عضوية جسدية وعمل فحوص سمع ونظر وإجراء مسح لاحتمالية وجود صرع أو أمور أخرى ، والناحية العقلية فمن خلالها في هذه الناحية نعرف قدرات الطفل الإدراكية ، أما الناحية الأكاديمية فهنا نحاول أن نكتشف إذا كان الطفل لديه مهارات أكاديمية محددة مثل القراءة والكتابة والتهجئة والحساب .

ومن الناحية العاطفية يجرى اختبار للطفل لمحاولة الوصول إلى أعماقه لاكتشاف تركيبته النفسية . ومن الناحية الإجتماعية : يمكن في الوقت الحالي ومن خلال مقابلة الطفل معرفة أساليبه السلوكية . كذلك ناحية النطق واللغة التي يمكن خلالها معرفة مناطق محددة في وظائف اللغة مثل تذكر واسترجاع الكلمة والمعاني . أما بالنسبة للعضلات الكبيرة والدقيقة فيجرى تقويم الطفل من الناحية الفيزيائية والتوازن وتوافق العين واليد مع بعضهما . أيضاً الناحية العصبية حيث يتم تقويمها بعد عمل الفحوص النواحي السابقة وهنا يتم فحص الجهاز العصبي المركزي متضمناً الدماغ .

أما الدراسة البيتية فيمكن من خلال المقابلات معرفة ثقافة الطفل والتي تؤثر في أدائه في المدرسة ، فمن المهم اكتشاف ومعرفة مشاعر وأحاسيس

المربية والأهل بخصوص تعليم الطفل مثلاً هل يتحدث الطفل لغة ثانية في البيت أو في المجتمع .

مراحل عملية العلاج :

كلما تمكن الأفراد القائمين علي علاج الطفل المصاب بعسر القراءة في سن مبكر كلما سهل ذلك من تخيف نسبة كبيرة من آثاره على الطفل ، لذلك لابد من إتباع الخطوات التالية للوصول إلى العلاج الأمثل والأسرع :

1- الفرز :

حيث يتم فرز من يكون لديه احتمال الإصابة بالدسلكسيا من بداية دخول الطلبة المدارس الإبتدائية ، والتنبيه على المعلمين والمعلمات لملاحظة هذه الفئة وتوليها إهتماماً أكثر .

2- التشخيص :

عملية التشخيص في غاية الأهمية إذ يستند عليها العلاج ، فلا يمكن أن يكون هناك علاجاً ناجح بلا تشخيص ناجح . فعندما يلاحظ المعلم أو المعلمة عدم تحسن التحصيل العلمي للطفل فيطلب المعلم أو المعلمة تشخيص حالته للتأكد من إصابته معرفة نوعية هذه الإصابة (شديدة ، متوسطة ، بسيطة) وإذا ما ا قترنت معها صعوبات أخرى ، مع التأكد من عدم وجود مشاكل صحية أو نفسية عندهم .

ويعتمد في ذلك على تطبيق اختبار ذكاء مع الاختبار التشخيصي ويجري الاختبار شخص مؤهل نفسياً وتربوياً .

3- العلاج :

عندما يتم تشخيص الشخص بأنه مصاب بالدسلكسيا فسوف يظهر في التشخيص مدى الإصابة ودرجة ذكاء الشخص وما إذا كان هناك إضطرابات أخرى ، كما سيظهر الاختبار نقاط الضعف والقوة حتى يمكن الاعتماد على نقاط القوة في رفع نقاط الضعف .

وأخيراً يتم وضع برنامج تعليمي حسب كل حالة والمرحلة الدراسية المرتبطة بها باستعمال الحواس في إدخال المعلومات للشخص المصاب على أن تقيم الحالة بعد فترة لمعرفة أثر البرنامج في إصلاح الحالة أو تعديلها .

دور المؤسسات التعليمية تجاه المصاب بالديليسكسيا :

- جلوس الطلبة في الصف الأول في الفصل .
- الإتصال المرئي مع الطلبة عند محادثتهم لجذب إنتباههم .
- تقليل الواجبات المدرسية مع إعطائهم واجبات ملائمة .
- إعطائهم وقت إضافي للاختبار .
- استعمال أدوات عرض حديثة لجذب إنتباههم .
- قراءة الاختبارات بصوت عالي .
- قبول إجابة الاختبارات بحسب إمكانات الطالب (الخط والترتيب) .
- متابعة أدائهم وتقييمهم بشكل مستمر .
- تكوين صلة بين الطالب والمدرس والبيت .
- تقديره على مشاركاته في الفصل .
- إعطاءه توجيهات بسيطة ومجزأة وعلى مراحل .
- تخصيص زميل للجلوس بجانب الطالب المعنى يكون مستواه التعليمي قوي ليستفيد منه .

- استغلال حواسه في إدخال المعلومات لديه .
- تقريب المعلومة ببيئة الطفل .
- تكرار المعلومة بشكل منوع .
- إعطاء شهادات بالإنجاز يأخذها الطالب معه وتعلق في منزله .

*** دور أولياء الأمور تجاه إبنهم المصاب :**

- الحرص على إجراء فحص دوري للإبن يقوم به شخص مؤهل (نفسي وتربوي) .
- إخطار المدرسة والمدرسين بحالة الإبن .
- إعطائه تعليمات ملائمة لحالته .
- متابعة يومية لدروسه وواجباته المطلوبة منه .
- حضور مجالس الأباء للاستفادة منتجربة الآخرين .
- توفير الرعاية الملائمة للطفل دون زيادة مخلة ولا إهمال مقصر .
- تشجيع الهوايات التي يحبها .
- الإنتباه بأن المصاب ذكي لذلك يجب معاملته بذكاء .
- العلاج المبكر لصعوبات القراءة يجب أن ترتكز على مناطق الضعف لدى الطالب ، سواء في قدرته على معالجة الكلمات ، أو في عملية استيعابة لمحتوى النصف المقروء .
- الاستعانة بالمقاييس المقننة في عمليةالتعرف على الطلاب وتضيفهم بصورة سلبية (Leach، Scarborough) .
- الحرص على الاستعانة بمتخصصين في عملة القياس . وعدم اسناد المهمة للمدرسة .

نصائح مقدمة للمعلمين :

حيث أن المبادئ الأولية هي مناقشة الخطة التعليمية مع الطالب الذي سوف يستفيد من هذه المناقشات ، وما أهمية التفكير في الخصائص العامة لصعوبة القراءة والكتابة حيث إن الناس عادة يتعلمون من خلال الطريقة الكلية ، ولذلك فإن التعليم هنا سوف يكون أفضل عندما تعطى معلومات صغيرة داخل نص كبيرة فهؤلاء الأطفال يكونون مهتمين ويشاركون بنشاط ، لذلك لابد من مناقشة بعض الأمور مثل الأهداف للتوجهات والتعليمات ومثال على ذلك بعض التلاميذ يجدون صعوبة في التعبير عن الأهداف حيث أنهم يجهلونها أو أنهم لايثقون بك أو أنه لا يوجد لديهم أمل بالتحسن ويكون تحقيق هذا الهدف أسهل إذا كنت قد أزلت الحساسية للموضوع قبل وقت .

أما بالنسبة لأسلوب التعليم فعلى المعلم إخبار الطالب كيف سيصل إلى مهمة التعليم وإعطائه السبب . مثلا : يمكن أن تقول له إننا الأن سوف نتعلم قواعد العربية ، وهكذا تستطيع أن تعرف كيف تتركب وبهذه الطريقة لن تعتمد على الحفظ ، وعن مدى تقدم الطالب على المعلم أن يسأله عن شعوره عن العمل الذي يقوم به . أي جزء من الدرس صعب عليه أو أي جزء أسهل؟ وهل يدرك أي الأنشطة تجعل الدراسة سهل عليه؟ حيث أن الطالب يمكن أن يفيدك كثيراً في الطرق والمعلومات التي يهتم بدراستها .

يمكن لكل معلم أن يحدد الخطة للطالب حسب نتيجة التقويم في معظم الموضوعات وأن يعتمد طريقة التدريس المناسبة للطفل مثل طريقة التدريس المباشر التي تعتمد إتباع الإتقان في كل خطوة أثناء التعلم ،

واستخدام التمارين الكافية مع إعطاء أمثلة متنوعة . وهناك طريقة التدريس الدقيق وهي عبارة عن مجموعة من الإجراءات تساعد المعلم على تحليل تغير السلوك في أداء التلميذ وقياس فاعلية التدريس وتوجيهه نحو الأهداف المعينة وطريقة النمذجة والتي تعتبر محاكاة من الأسس التي تقوم عليها النظرية السلوكية ، فالمتعلم يلاحظ مايقوم به من المعلم ويقلده .

رابعاً : اضطرابات الكلام

بناء لغة الطفل :

اللغة Language هي الأفكار الموجودة في الدماغ ، أما الكلام Speech فهو عبارة عن وضع الأفكار الموجودة في قالب جديد يمكن سماعه ،وهذا يعني أن هناك أعضاء في الجسم ستقوم بحركات لتأدية هذا الغرض ، ومن هذا المصطلح تتفرع لدينا مصطلحات أخرى وهي النطق والطلاقة والصوت ، أما النطق Articulation فهو مايختص بعلم أصوات اللغة وذلك من حيث طريقة النطق ومخرج الصوت وحالة الأوتار الصوتية من حيث الإهتزاز أو السكون ، كما أن الطلاقة Fluency يقصد بها طريقة خروج تيار الهواء أثناء الكلام من حيث الجهد المبذول في إنتاج الكلام ، في حين يعتبر الصوت Voice مايختص بسمات الصوت من حيث الحدة والخشونة ، الإجهاد والراحة ، وكثيراً ما يتمحور حول وضع الأوتارالصوتية من حيث الشد والإرتخاء ، وخلوها من الحبيبات أو الخدوش . وكذلك مايختص بجانب الرنين ويقصد به مكان خروج تيار الهواء من الأنف أو الفم وما ينشأ عنه من مشكلات الخنف Hypernasality والخنب Hyponasality .

أسباب اضطرابات اللغة والكلام :

1- الأسباب البيئية Environmental :

يقصد بها ما تشكله البيئة المحيطة بالطفل من حيث غنى هذه البيئة أوفقرها بالمثيرات ، أو من حيث نوعية هذه المثيرات ، فالطفل ما هو إلا صفحة بيضاء إلى درجة كبيرة ترسم عليه البيئة خطوطها وألوانها ، والبيئات بالنسبة للطفل متعددة تبدأ بالأسرة وبعد ذلك المدرسة .

2- والأسباب العضوية Organic

فيقصد بها حالة أعضاء الجسم عامة وأعضاء جهاز الكلام خاصة من حيث الصحة والاعتلال .

3- الأسباب الوظيفية Functional

وجود اضطراب لغوي أو كلامي مع وجود بيئة سليمة وأعضاء خالية من الاعتلال .

لاشك أن للأم دوراً كبيراً في بناء لغة طفلها خاصة في سنين عمره الأولى حيث إنها تكون المصدر الأساسي للمثيرات الكلامية ، وهو ما يطلق عليه العلماء الكلام الأمومي Maternal Speech ، ولكن هذا لا يعني إرتباط وجود الاضطراب اللغوي لدى الطفل بشكل حتمي مع قلة كلام الأم .

أهم الاضطرابات التي تصيب اللغة والكلام هي :

1- التأخر اللغوي Language Delay : وهو ما يصيب جوانب اللغة المختلفة من تأخر عن الوضع الطبيعي .

2- الاضطراب اللغوي Language Disorder : الذي يصيب جوانب محددة من لغة الطفل مع وجود جوانب أخرى سليمة .

8

3- اضطرابات اللغة العصبية المنشأ Neurogenic Language Based Disorders : ومن هذه الاضطرابات صعوبات القراءة Dyslexia وصعوبات الكتابة Dysgraphia وعسر النطق Apraxia وعسر الكلام Dysarthria .

ولعل أكثر هذه الاضطرابات شيوعاً بين الأطفال هو التأخر اللغوي الذي يتدرج من البسيط وصولاً إلى حافة التخلف العقلي .

4- اضطرابات الكلام وتقسم إلى ثلاثة أقسام وهي :

أ- اضطرابات النطق :وتعني وجود أخطاء نطقية لأصوات اللغة إما من حيث مخرج الصوت كأن ينطق الطفل صوت السين ثاء ، ويكون بذلك قد غير مكان اللسان ، أو من حيث طريقة نطق الصوت من مثل نطق صوت العين همزة ويكون بذلك قد غير طريقة النطق بالإحتكاك إلى وقفي ، أو حالة الأوتار الصوتية من حيث الإهتزاز والسكون ،من مثل نطق صوت الدال تاء .

ب - اضطرابات الطلاقة : ولعل أشهرها هو التأ تأة حيث يبدو تيار الهواء لدى المتكلم غير كاف لحاجته عند الكلام ، فتظهر على شكل إجهاد كبير عند الكلام ، مع وجود واحد أو أكثر من السلوكيات الآتية : تكرار صوت أو مقطع أو كلمة ، تطويل صوت ، الوقوف التام عن الكلام .

هذا إلى جانب وجود بعض السلوكيات الأخرى مثل : حركات ملحوظة لليدين والقدمين أثناء الكلام ، تحريك مبالغ فيه للأجفان ، شد واضح في الوجه .

جـ - اضطرابات الصوت : وتعني وجوب عيوب في سمات الكلام الناتج

عن الطفل مثل الخنف ، والذي غالباً مايكون نتيجة لعيب خلقي في سقف الحلق الناعم أو ولادة الطفل بشفة أرنبية مع انشقاق الحلق .

كما أنه لاتوجد علاقة بين هذه الاضطرابات ونسبة معدل الذكاء حيث إن هناك عدداً من الذين عانوا من بعض هذه الإضطرابات أصبحوا من المشاهير في عملهم من مثل اسحق نيوتن فقد كان يعاني من الديسلكيا .

أما بالنسبة للآثار النفسية المترتبة على إصابة الأطفال بإضطرابات اللغة والكلام فهي تختلف تبعاً لنوع الإضطراب وعمر الطفل ، فكلما تعجل الأهل في عرض ولدهم على المختصين ، كانت الآثار النفسية أقل . ومما يجدر ذكره أن الآثار تكون على كلا الجانبين الأهل والطفل . وكذلك يجب أن نعرف أن هذه الآثار كالإحباط والإنعزال والعدوانية وتدني التحصيل الدراسي في أحيان كثيرة ، كلما زادت ، قلت فرص الشفاء التام .

يحتاج الطفل إلى المزيد من النماذج الكلامية والسلوكية التي لا تتوافر إلا بوجود علاقات عائلية دافئة ، وأساليب حوارية مستمرة قائمة على الحب والتفاهم بين جميع أفراد الأسرة ، والكف عن قمع رغبات الطفل بالصراخ أو الإهمال . وأن يكون هناك وقت كاف للكلام والحوار حتى نرتقي بالطبيعيين من أبنائنا ، ونكتشف غير الطبيعيين منهم ، لندعمهم ونساعدهم على تخطي مشكلاتهم .

المراجع العربية

- ابراهيم عبدالعليم ، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية ، دار المعارف ، الطبعة العاشر ، القاهرة ١٩٧٨ .
- أحمد عبدالله أحمد ، وفهيم مصطفى محمد "الطفل ومشكلات القراءة" ، الطبعة الأولى ، الدار المصرية اللبنانية .
- أحمد عبدالله العلي ، ١٩٩٢ ، العوامل المؤثرة على القراءة عند الطفل ، مجلة التربية ، العدد ١٠٠ ، ص ١٥٩- ١٦٠ .
- أحمد عبدالله العلي (١٩٩٦) ، دور أمين المكتبة في تدريب الطلاب على فنون المكتبات ، مجلة التربية ، ١٢٦ ، ص ١١٨-١٢١ .
- الطوبجي ، حسين حمدي ، وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم ، ط٥ ، الكويت : دار القلم ، ١٩٨٢ .
- الجمبلاطي ، علي ، وزميله ، الاصول الحديثة لتدريس اللغة العربية والتربية الدينية ، ط٣ ، دار نهضة مصر ، القاهرة ١٩٨١ .
- أبو جابر ، ماجد ، والزغلول ، رافع (١٩٩٠) دراسة تحليلية للاستراتيجيات الصناعية لتقوية الذاكرة : المفاهيم والتطبيقات والدراسات الميدانية ، مؤتة للبحوث والدراسات ، مجلد (٥) ، العدد ٢ ، ٨٣- ١٠١
- الزغلول ، عماد (٢٠٠٢) ، مبادئ علم النفس التربوي ، ط ٢ ، دار الكتاب الجامعي ، الامارات العربية المتحدة ، العين .
- التربية كيف تكون وسيلة لتفجير الطاقات الابداعية في الطفل العربي - دراسة مقدمة لمؤتمر الوزراء المسئولين عن الشئون الثقافية في الوطن العربي - القاهرة يونيه ١٩٩١م .
- الدمرداش عبدالمجيد ، سرحان ومنير كامل ، التفكير العلمي ، ط (٢) ، (القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية ، ١٩٦٣) .
- المجلة التربوية ، العدد السادس والثلاثون ، المجلد التاسع - صيف ١٩٩٥ ، اختبار التمييز السمعي اللفظي ، دراسة تقنينية مبدئية على اطفال الصفين الرابع الابتدائي والأول المتوسط في الكويت ، د . محمد رفقي عيسي - كلية التربية - جامعة الكويت .
- جمال الخطيب ، منى الحديدي ، ١٩٩٧ ، مدخل الى التربية الخاصة .

- حامد عبدالقادر ، محمد عطية الإبراشي ، محمد مظهر سعيد "علم النفس التربوي : النمو العقلي" ، القاهرة : دار الكتاب العربي للطباعة والنشر ، الجزء الأول ، الطبعة الرابعة .
- حمزة خالد السعيد ، ٢٠٠٢ ، العيوب الابدالية عند الأطفال الطبيعيين ما بين ٧-٣ سنوات المجلة التربوية ، العدد الثالث والسنوات ص ٢٥٧-٢٥٣
- خاطر ، محمود رشدي وزملاؤه ، طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة ، دار المعرفة (ط ١٠) ، القاهرة ١٩٨٦ .
- دلال الهدهو د ، ١٩٩٣ ، المدخل الى التربية المبكرة ، نهضة مصر . دولة الكويت .
- ربحي مصطفى عليان (١٩٩٦) ، المكتبات المدرسية ودور مدير المدرسة في تطويرها ، مجلة التربية ١٢٦ ، ص ١٢٢-١٢٧ .
- ربحي مصطفى عليان (١٩٩٣) ، واقع مكتبات المدارس الثانوية الحكومية في دولة البحرين ، مقارنة بالمعايير المكتبية لبعض دول العالم ، مجلة التربية ، ١٠٦ ، ص ١٥٦- ١٦١ .
- رشيد الزواوي (١٩٩٠) ، أدب الطفل ، مجلة الخفجي ، ٣٦ .
- رياض الأطفال . . الواقع والطموح . . المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم - تونس ١٩٨٦م ص ٣٣ .
- رياض الأطفال . . الواقع والطموح - المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم - تونس ١٩٨٦م ص ١٧٨ .
- روبرت م .أ .غروس وجورج ، .ستانسيو ،العلم في منظوره الجديد ،ترجمة كمال خلايلي ، ع (١٣٤) ، الكويت :المجلس الوطني للثقافة والفنون والأداب . فبراير ١٩٨٩) .
- سامي عياد حنا ، حسن جعفر الناصر ، كيف اعلم القراءة للمبتدئين ، دار الحكمة ، البحرين ، الطبعة الأولى ، ١٩٩٣ .
- سعد عبدالرحمن ، وايمان زكي محمد ، الاستعداد لتعلم القراءة ، تنميته وقياسه في مرحلة رياض الأطفال ، ٢٠٠٢ .
- سعد عبدالرحمن ، فائقة علي أحمد ، الاستعداد لتعلم الكتابة : تنميته وقياسه في مرحلة رياض الأطفال ، مكتبة الفلاح ، القاهرة ، الطبعة الأولى ، ٢٠٠٢ .
- سهير كامل أحمد - سيكلوجية نمو الطفل (دراسات نظرية وتطبيقات عملية) ٢٠٠٣ - مركز الاسكندرية للكتاب - الاسكندرية .
- سامي محمد ملحم . سيكولوجية التعلم والتعليم : الأسس النظرية والتطبيقية . الاردن : دار المسيرة للنشر ، ٢٠٠١ .
- طاهرة أحمد الطحان ، مهارات الاستعداد للقراءة في الطفولة المبكرة ، دار الفكر ، عمان ،

الأردن ، الطبعة الأولى ، ٢٠٠٣ .
- علي عبدالواحد وافي ، نشأة اللغة عند الإنسان والطفل ، القاهرة ، نهضة مصر ، ١٩٩٣ .
- علي ، ابراهيم علي ، (١٩٩٠) ، تعليم القراءة في الحلقة الوسطى من المرحلة اللابتدائية ، مجلة التربية ، العدد ١٤ ، ٤٢٨-٤٣١ .
- عبدالعزيز القوصي ، اللغة والفكر ، القاهرة ، المطابع الأميرية ، ١٩٤٨ .
- عقله محمود الصمادي ، وفواز محمد العبدالحق (١٩٩٩) نظريات اللغة واكتسابها ، تضمينات لتعليم العربية وتعلمها ، المجلة التربوية ، العدد ٤٩ ، ص ٩-٢٧ .
- عبد الله عبد الرحيم صالح «مشكلة دفع طفل ما قبل المدرسة الى غير ما هو مستعد له) . المجلة العربية للتربية ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، المجد الرابع ، العدد الثاني ، سبتمبر ١٩٨٤ ، ص ٣٠ - ٥١ .
- عسر القراءة - بحث مقدم من محمد يوسف القطامي - رئيس الرابطة الكيتية للدسلكسيا .
- عقلة محمود الصمادي وفواز العبد الحق ، ١٩٩٩م نظريات اللغة و اكتسابها تضمينات لتعليم العربية وتعلميها ، المجلة التربوية ، العدد التاسع والأربعون ، ص ٩-٢٧ .
- علي عبد الواحد وافي : «نشأة اللغة عند الانسان والطفل» ، القاهرة ، نهضة مصر ، ١٩٩٣ .
- عبدالرؤوف جبر ، يحي (٢٠٠١) قراءة الاستماع ، مجلة التربية ، ١٠٣ ص (١٣١-١٢١) .
- عبدالله العلي ، أحمد . (٢٠٠١) العوامل المؤثرة على القراءة عند الأطفال ، مجلة التربية ، ١٠٣ ، ص ١٦٠-١٥٩ .
- عبدالمنعم محمد حسين ، المنهج العلمي للتفكير في القرآن الكريم ، دراسة منشورة في مجلة التربية بقطر ، ع (٨٥) .
- عبدالرازق نوفل ، بين الدين والعلم ، (القاهرة : مكتبة وهبة ١٩٦٢) .
- عبدالرازق نوفل ، القرآن والعلم الحديث (القاهرة : دار المعارف ١٩٥٩) .
- عماد الدين خليل ، مدخل إلى موقف القرآن الكريم من العلم ، ط (١) ، (بيروت : مؤسسة الرسالة ، ١٩٨٣) .
- عبدالحليم الجندي ، القرآن والمنهج العلمي ، (القاهرة : دار المعارف ١٩٨٤) .
- عباس محمود العقاد ، التفكير فريضة إسلامية (القاهرة : د . ت .)
- عبدالله ، عبدالرحيم صالح (١٩٩٠) مهارات القراءة في الطفولة المبكرة ، مجلة التربية ، العدد السابع والعشرون بعد المائة ، السنة السابعة والعشرون ، ديسمبر ٢٤٨-٢٦٨ .
- فؤاد البهي السيد ، الأسس النفسية للنمو من الطفولة إلى الشيخوخة ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، ١٩٧٥ .

- فهيم مصطفى محمد ، أسباب التخلف في القراءة عند الأطفال ، الانفعالية ، والتعليمية ، البيئية ، مجلة التربية ، ص ١٣٢ .
- فهيم مصطفى محمد ، ١٩٩٦ ، ميول الأطفال القرائية ، مجلة التربية ، العدد ١١٩ ، ص ٢٤٧ .
- فياض سكيكر – دور المربية تجاه اللعب في رياض الاطفال – مقال – مجلة التربية القطرية العدد ٩٠ ص ٦٥ .
- قحطان أحمد ظاهر ، ٢٠٠٤ ، صعوبات التعلم ، دار وائل للنشر ، ط ١ ، ص ٢٠٠ .
- كارنيجي ، ديل ، التأثير في الجماهير عن طريق الخطابة ، ترجمة عزت صالح فهيم وزميله ، منشور ات دار الفكر العربي ، المطبعة العربية ، د .ت ، القاهرة .
- كريس موريس ، العلم يدعو للإيمان ، ترجمة محمود صالح الفلكي ، (القاهرة : مكتبة النهضة المصرية ، ١٩٧٩) .
- ليلي كرم الدين : «الحصيلة اللغوية المنطوقة لطفل ماقبل المدرسة من عمر عام حتي ستة أعوام » ، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية ، ١٩٩٨ .
- ليلى كرم الدين ، الحصيلة اللغوية المنطوقة لطفل ما قبل المدرسة من عمر عام حتى ستة أعوام ، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية ، ١٩٨٩ .
- لطفي ، محمد قدري ، التأخر في القراءة ، ط ٣ ، مكتبة مصرر ، القاهرة ١٩٨٥ .
- محمد قدري لطفي ، "التأخر في القراءة تشخيصه وعلاجه" ، القاهرة : مكتبة مصر بالفجالة .
- محمد محمود رضوان "الطفل يستعد للقراءة" ، القاهرة : دار المعارف ، الطبعة الثانية .
- محمود قمبر ، دراسة بعنوان تربية طفل ما قبل المدرسة في التراث العربي الاسلامي – رياض الأطفال الواقع والطموح – المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم – تونس ١٩٨٦ ص ٦٢ .
- محمود الأخرس ، مقالات في علم المكتبات ، عمان : المؤلف ، ١٩٧٤ ، ص٨٥-٨٦ .
- مجلة كلية الآداب ، العدد الرابع – المجلد (٥٥) أكتوبر ١٩٩٥ – الارتقاء اللغوي المعرفي لدى الأطفال في مرحلة اشباه الجمل دراسة ارتقائية طولية – د . محمد أحمد شلبي – كلية الآداب – جامعة المنيا .
- مستقبل التربية العربية ، العدد الخامس ، فبراير ١٩٩٦ ، دراسة لبعض المتغيرات المرتبطة ببعض جوانب النمو لأطفال الروضة ، د . هدى محمد قناوي ، كلية الآداب ، جامعة بورسعيد .
- مجلة كلية التربية ، العدد الرابع والعشرون ، يناير ١٩٩٤ ، فعالية استخدام القصة الحركية على النمو الحركي واللغوي لطفل ما قبل المدرسة ، د . زكية ابراهيم احمد كامل ، كلية التربية ، جامعة المنصورة .

- مقال لنا بعنوان : "أطفالنا . . . هل يقرؤون؟" مجلة العربي ، السنة السابعة والثلاثون ، العدد ٤٣١ أكتوبر ١٩٩٤ .
- مونرو ، ماريون ، تنمية وعي القراءة ، ترجمة سامي ناشد ، دار المعرفة ، ط ٢ ، القاهرة ، ١٩٧٨ .
- ماريون مونرو ، تنمية الوعي للقراءة ، الاستعداد للقراءة ، وكيف ينشأ في البيت والمدرسة ، ترجمة سامي ناشد ، القاهرة ، دار المعارف ، ١٩٦١ .
- محمد يوسف القطامي ، ٢٠٠٣ ، عسرة القراءة ، الجمعية الخليجية للإعاقة .
- محمد مرسي محمد مرسي ، ٢٠٠١ ، صعوبات التعلم عند الأطفال ، مجلة الطفولة العربية ، ٩ ، ص ١ - ٢٩ .
- محمد بسام ملص (١٩٩٣) ، البيت وقراءة الطفل ، مجلة التربية ، ١٠٦ ، ص ١٢٩-١٣١ .
- ملكة أبيض (١٩٩٣) ، القصص تربوياً ، مجلة التربية ، ١٠٦ ، ص ٩٨-١١٢ .
- محمد منير مرسي (٢٠٠٠) ، الضعف في القراءة ، أسبابه العضوية ، مجلة التربية ، ص ١١٣-١١٧ .
- محمد مرسي محمد مرسي (٢٠٠١) ، صعوبات التعلم عند الأطفال ، مجلة الطفولة العربية ، المجلد الثالث - العدد التاسع ، ص ١-٢٩ .
- محمد رفقي عيسي (١٩٩٥) ، المجلة التربوية - اختبار التمييز السمعي اللفظي ، دراسة تقنية مبدئية على أطفال الصفين الرابع الابتدائي والاول المتوسط في الكويت ، العدد السادس والثلاثون ، المجلد التاسع .
- محمد احمد شلبي ، العدد (١٩٩٥) ، الارتقاء اللغوي المعرفي لدى الأطفال في مرحلة أشباه الجمل ، دراسة ارتقائية طولية ، مجلة كلية الآداب ، العدد الرابع - المجلد (٥٥) .
- محمد عودة الريماوي - في علم نفس الطفل - ١٩٩٨- دار الشروق - القاهرة .
- هدى محمد قناوي (١٩٩٦) ، دراسة لبعض المتغيرات المرتبطة ببعض جوانب النمو لأطفال الروضة ، العدد الخامس .
- ويلارد أولسون (ترجمة : ابراهيم حافظ ، سيد محمد عثمان) - تطور نمو الأطفال - علم الكتب - القاهرة .
- يحيي عبدالرؤوف جبر (٢٠٠١) ، قراءة الاستماع ، مجلة التربية ، ١٩٩ ، ص ٢٥٧ .
- نجم الدين علي فردان ، النمو اللغوي وتطويره في مرحلة الطفولة المبكرة : البيت ، الحضانة ، رياض الأطفال ، ط الأولى ، مكتبة الفلاح ٢٠٠٥ .

مراجع من شبكة الإنترنت

1- أ . أسير (2004) ما الفرق بين صعوبات التعلم ، وبطيئو التعلم (التأخرون دراسي)؟ .

www.werathah.com/special/school/differnce.htm

2- أميرة (2004) أنواع (أنماط) صعوبة التعلم

www.werathah.com/special/school/recogn.htm

3- أميرة (قطر) المظاهر العامة لذوى الصعوبات التعليمية

www.werathah.com/special/school/features.htm

4- عبدالله محمد الصبي (2004) إعداد فريق صعوبات التعلم ، مهام معلم صعوبات التعلم

www.gulfkids.com/ar/index.php?action=show-res&r-id=48&topicid=683/682

5- مدرسة هجر الابتدائية (2004) تعريف صعوبات التعلم

www.hajer.rcjschool.gov.sa/index.php?page=progasao

6- نواف (2004) كيف التعرف على من لديه صعوبات تعلم

www.werathah.com/special/school/recogn.htm

7- محمد الهويدي ، 1995 ، استراتيجيات وبرامج التدخل المبكر .

www.arabnet.ws/archive/index.php/t.8025

8- محمد يوسف القطامي ، عسر القراءة ، دسلكسيا ،

p8dyslexia2hotmail.com

المراجع الأجنبية

- Adams, M.J. (1979). Models of word recognition. Cognitive Psychology, 11, 133-176.

- Acuity limitations: The ability to see everything at once using eyes (p.)

- American Psychiatric Association. (1994). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (4th ed.). Washington, DC: Author.

- Anderson, J. R. (1995). Learning and memory: An intergrated approach. John Wileg & Sons, Inc.

- Antonio R., Damasio and Hanna Damasio. (1993) "Brain and Language", In Mind and Brain: Readings from Scientific American Magazine. W.H. Freeman and Company.

- Atkinson, R. C. & Shiffrin, R. M. (1968): Human memory: A proposed system and its control processes - In K. W. Spence & J. T. Spence (Eds.), The Psychology of learning and Motivation, vol 2. London: Academic Press.

- Balota, D. A. (1983). Automatic semantic activation and episodic memory encoding. Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 22, 88-104

- Baron, J. (1979). Orthographic and word specific mechanism in children's reading of words. Child Development, 50, 60-72.

- Barkley, R. A. (1997a.). Behavioral inhibition sustained, attention, and executive functions: Constructing a unifying theory of ADHD. Psychological Bulletin, 121, 65-94.

- Barkley, R. A. (1997b.), ADHD and the nature of self-control. New York: Guilford.

- Barron, R. W. (1981). The development of visual word recognition: Areview. In G. E. Mackinnon and T. G. waller (eds.), Reading research: advances in theary and practia, 3. New York: Acodemic Press.

- Bates, L Ames, J. Don't Push your Preschooler, New York: Harper & Row, 1974.

- Berk, R. (1998). Control of cognitive processes: Attention and performone. Mitpr.

- Bickerton, D. (1984). The language bioprogram hypothesis. Behavioral and Brain Sciences, 7, 173-188.

- Bley-Vroman, R. (1986). Hypothesis testing in second language acquistion theory. Language Learning 36, 353-376.

- Bloom, Jill. (1990). Help Me to Help My Children: A Sourcebook for Parents of Learning Disabled Children, Waltham, MA: Little, Brown, and Company.

- Briggs, C. & Elkind, D. (1989) Characteristics of Early Readers. Perceptual and Motor Skills, 44 , 1231-1237 .
- Briggs, C. & Elkind , D. (1990) Cogvitive Development in Early Readers, Developmental Psychology, 9 , 280.
- Broadbent, D. E. (1984). The maltese cross: A new simplistic model for memory. Behavioral and Brain Sciences, 7, 55-94.
- Burner, J. (1986). Actual Minds, Possible Words. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bryan, H. P. (1997) Shapes from Natural Language in Verbal image, In P. Olivier & K-P. Gapp (Eds.), Representation and Processing of Spatial Expressions. New Jersey: Lawrence Eribaum Associates.
- Bryan, H. P. (1997). Natural Language Understanding of Flora Descriptions Guest Speaker, Center for Biological Informatics, at the Missouri Botanical Garden.
- Chard, D. J., Simmons, D. C., & Kameenui, E. J. (Februry, 1995). Word recognition: Curricular and Instructional Implications for Diverse Learners. (Technical Report No. 16). Eugene: National Center to Improve the Tools of Educators, University of Oregon.
- Chamot, A. U. (1987), The learning strategies of ESL students. In A Wenden & J. Rubin (ede.). Learner strategies in language learning, Combridge: Prentice - Hall.
- Chomsky, (1972), Reflections on language, New York: Pantheon.
- Chomsky, N. (1965), Aspects of a theory of Syntaz. Combridge, MA: MIT press.
- Clay , M. (1975) What Did I write? Auckland , New Zealand: Heineman Education al Books.
- Coltheart, M. (1980). Iconic memory and visual persistence. Perception and Psycholophysics, 27, 183-228.
- Cook, D. M. (1986). Coverage dependent verb suffixes. In Joseph E. Grimes (ed.), Sentence initial clues, 71-94. Summer Institute of linguistics Puublications in linguistics. Dallas: Summer Institute of linguistics and the University of Texas at Arlington.
- Craik, F. I. M, and Lockhart, R. S. (1972). Levels of processing: A framework for context by the psychologiscal parser, In S. Soqry, L. Karttumen, and A. Zwicky (eds.), Natural language processing: Psychological. computational, and theoretical perspectives. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crowder, R. G. (1982). The psychology of reading: An In troduction. New York: Oxford University Press.

- Damasio A. R., Damasio H. (1992). Brain and Language, Sci Am 262:88-95.
- Downing, J., and Leong, C. K. (1982) Psychology of reading. New York: Macmillan.
- Dulay, H. M., Burt & S. krashen. (1982). Language two. N.Y. : OUP.
- Durkin, D.Childern Who Real Early. New York: Teachers College Press, 1966.
- Eden, G. (1996). Atypical Brain Activity Detected in People with Dyslexia. The national Institute of mental Health (NIMH).
- Edward J. K. (winter, 1996), Based on "Shakespeare and Beginning Reading: The Readiness is All" by Edward J. Kameenui in "From the ERIC Clearinghouse, "TEACHING Exceptional Children, Winter 1996, pages 77-81.
- Ehri, L.C., and Wilce, L.S. (1979), The mnemonic value of arthography amony beginning readers. Journal of Educational Psychology, 71,26-40.
- Ellis, A. W. (1985) The cognitive neuropschology of developmental (and acquired) dyslexia: A critical survey. Cognitive Neuopsychology, 2, 169-205.
- Eugene, B. Z., & Nubery, S. E. (1982). Human memory, An introduction to research and theory. Brooks/ cole Publishing Co.
- Fleet, Anne. (1973). Children's Libraries. Landon: Andre Deutsch, P. 102
- Frank, K. (1996). Mapping interactions within and between cohesive subgroups. Social Networks 18: 93-119.
- Goetz,e. M. " Early Reading " In Curriculum Planning for Young Cildren, ed. Brown, j.F NAEYC, 1983.
- Gage, N. L. & Berliner, D. C. (1984). Educational psychology. Rand Mc Nallg collage Pub. co.
- Gass, S. & J. Schachter. (1989), Linguistic perspectives on second language acquistion (pp. L5-40). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gass, S. (1984) A review of interlanguage Syntax : Language Transfer and Language Universals. Language Learning 34, 2, 115-32.
- Gibson, E. J., and Levin, H. (1975). The psychology of reading. Cambridge, Ma: MIT Press.
- Givon, T. (1984). Syntax: A functonal-typological introduction. Volume I. Amsterdam: John Benjamins.
- Givon, T. (1979). On understanding grammar. New York: Academic Press.
- Goodman, K.S. (1970). Reading: A psycholinguistic guessing game. In H. Singer and R. B. Ruddell, R.B. (eds.) Theoretical models and processes of reading. Newark, DE: International Reading Association.

- Greenberg, J. (1966). Some universals of grammar with particular refernce to the order of meaningful elements. In J. Greenberg, ed., Universals of Language, MIT Press, pp. 73-113.

- Gough, P. B., and Hillinger, M.L. (1980). Learning to read: An unnatuural act. Bulletin of the Orton Society, 20, 179- 196.

- Haber, R. N. (1983). The impending demise of the icon: A critique of the concept of ic onic storage in visual information processing. Behavioral and Brain Sciences, 6,1-54.

- Harrod, L.M. the Librarians glossary. London: Andre Deutsch, 1977, P. 729.- Hatch, E. (Ed.) (1978). Second language a acquistion, A book of redaings. Rowley, MA: Newbury House.

- Hayden, A.H., Smith, R.K., von Hippel, C.S., & Baer, S.A. (1986). Mainstreaming Preschoolers: Children with Learning Disabilities. US Department of Health and Human Services.

- Horstein, R. (1998). Noam Chomsky. In Edward Craig (ed.), Routledse Encyclopedia of Philosophy, London.

- Hubel, D. H., and Wiesel, T. N. (1962) Receptive fields, binocular interaction and functional architecture in the cat's visual cortex. Journal of Physiology, 160, 106-154.

- Hayden, A.H., Smith, R.K., von Hippel, C.S., & Baer, S.A. (1986). Mainstreaming Preschoolers: Children with Learning Disabilities. Us Department of Health and Human Services.

- Huez, E.B. (1919) Psycology and Pedagogy of Reading. N.Y.: The Mcmillan Aco.

- Huey E. B. (1908), The Psychology and pedagogy of reading, IV. Y: Macmillan. (Republished: Combridge, M.A. : MIT press, (1968).

- Jan Strydom (MA, HED, DEd). The Right to Read: Audiblox. 22 March, 2002.

- Just, M. A., and Carpenter, P. A. (1987). The psycholinguistic analysis of reading and learning to read. New York: Holt, Rinehart and Winston.

- Just, M. A., and Carpenter, P. A. (1980). A theory of reading: From eye fixxation to comprehension. Psychological Review, 87, 329-354.

- Juel, C. (1991). Beginning Reading, In R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds.), Handbook of Reading Research. (V 2, pp. 759-788). New York.

- Kidder, K.R. (2003), Reading Disabilities, LD online.

- Krashen, Stephen D. (1985). The input hypothesis. London: Longman.

- Krashen, S. (1982). Principles and practice in second language acquisition. Oxford: Pergamon.

- Kutas, M., and Hillyard, S.A. (1980) Reading senseless sentences: Brain Potentials reflect semantic incongruuity. Science, 207, 203-205.

- LDR Reading Methods and Learning Disabilities. (March/April, 1998). LDA Newsbriefs Education Committee, Learning Dsabilities Association of America.

- Lavzen - Freciman, D., & Long, M. H. (1992), An introduction to second language aquisition theory and research. Addison wesley Co.

- Leach, J., Scarborough, H., & Rescorla, L., (2003) Journal of Educational Psychology, 95,2,211-224.

_ Lee, B. (1997). The Biological Foundation of Language. Durham: North Carolina.

_ Lerner, Janet. (1989) Learning Disabilities: Theories. Diagnosis. and Teaching Strategies. 6th edition. Boston, MA: Houghton Mifflin.

- Lightbown, P.M., (1985). Input and acquistion for second language learners in and out of classrooms. Applied Linguistics, 6, 263-273.

- Levine, M. (1990). Keeping Ahead in School. Cambridge, MA: Educators Publishing Services, Inc

-Levine, M. & Read, M. (1999). Developmental variation and learning disorders (2nd ed.). combridge, M. A: Educators Publishing service.

- Lyon, G. R., Toward A Definition of Dyslexia, Annuals of Dyslexia, Vol 45, 3-27.

- Marcia D. (October, 1999), "Learning about learning to read: A conversation with Sally Shawitz", In Educational Leadership.

- Marchbanks, G., & Levin, H. (1975). Cues by which children recognize words. Journal of Ecucational Psychology, 56, 57-61.

- McClelland, J. L. (1986). The programmable blackboard model of reading. In J.L. McClelland, D. E. Rumelhart, and The PDP research group (eds.), Parallel distributed processing: Explorations in the microstructure of congnition, Vol. II. Cambridge, MA: Bradford Books.

- Mclaughlin, B. (1987). Theories of second language learning. London: Edward Arnold.

- Mcleod, B. and Mclaughlin, B. (1986) Restructuring or automaticity? Reading in a second language. Language Learning, 36 (2), 109-123.

- March, G., Friendma n, M., welch, V., & Desberg P. (1981). A cogimhve

durlepmental of proach to reading acquesition. In T.G. Waller & G.E. Mackinnon (eds.), Reading researeh: advances in theorg and practiu, v.3. New York: Academic Press.

- Matlin, Margaret, W. (2002). Cognition Fifth Edition
- Martha S. Burns. (1999). Language and Reading in the Brain. Scientific learing corporation.
- Mayes, S. D., Calhoun, S.L., & Crowell, E.w. (2000). Learning disabilities and ADHD: Overlapping spectrum disorders. Journal of Learning Disabilities, 33, 417-424.
- Miller, P., & Mehler, R. (1994). The power of Personal Story Telling in Families and Kindergartens. 38-54.
- Miller, G. A. (1956). Thje magical number seven, plus or minus two: Some .limits on our capacity for processing information. Psychological Review, 63, 81-89.
- Mitchell, D. C. (1982). The process of reading. Chichester, England: Wiley.
- Monroe, M ,(1961). Growing into reading : How readiness for reading develops at home and at school. Scott, Foresman Co.
- Morgann, R. (1986). Helping children read London : Methuen, 1986.
- Neisser, U. (1967). Cognitive psychology. New York: Appleton-Century-Crofts.
- NIH/National Institute of Child Health And Human Development of The National Institutes of Health. (September, 2004).
- Parent Journal. (spring 1995). "Central Auditory Processing Disorder". San Mateo, CA: Parents' Educational Resource Center.
- Parent Journal. (spring 1995). "Central Auditory Processing Disorder".
- Petersen, S.E., Fox, P. T., Posner, M. I., Mintun, W., and Raichle, M.E. (1988). Position emission tonographic studies of the cortical anatomy of single word processing, Nature, 331, 585-589.
- Perfitti, C. A. (1985). Reading ability. New York: Oxford University Press.
- Pick, A. D., Unze, U.G., Brownell, C. A., Drozdal, J. G., & Hopmann, M. R. (1978). young children's knowledge of word structure. child Development, 49, 669-680.
- Pienemann, M., & M. Johnston. (1987). Factors influencing the development of second language proficiency. In D. Nunan, ed. Applying second language acquistion research. National Curriculum Resource Centet.

- Pinker, S. (1984). Language Learnability and Language Development. Cognitive Science Series. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Plotnik, R. (1999). Introduction to psychology, (5th edition), brookes: cole publishings.
- Posner, M. I. (1980). Orienting of attention, Quarterly Journal of Experimental Psychology, 32, 3-25.
- Prrot, L. (1953). The Experimental Impovement of Listening, UnPublished Doctoral Îissertation, State University of Iowa, Iowa City.
- Rayner, K., & Pollatsek, A. (1989). The Psychology of reading. New Jerseg : Lawrence Erlboum Assouates, Publishers.
- Rayner, K. (1978). Eye movements in reading and information processing. Psychological Bulletin, 85, 618-660.
- Reiben laurence & Perfetti, Charles. (1991) Learning To Read, Lawrence Erlbaum Associates: Hillsdale, N J.
- Richards, T., & V Beminger. (2005). Dyslexic Children Use Nearly Five Times The Barin Area to perform an ordinary language task as normal children, the american journal of neuroradiology, University of washington.
- Richards, J. C., & Schmidt, R. (2002). Longman dictionary of language teaching and applied linguistics (3rd ed.). London: Longman (Pearson Education).
- Roaensweia, B. (April 21, 1999). A new way of seening dyslexia, http://www. sciencedailv.com/releases/1999.
- Rosinski, R. R., Golinkoff, R. M. and kukish, K. (1975), Automatic semantic processing in apicture word interfevence task. child Development, 46, 243-253.
-Rossman, F.P. (1980) "Prescholler' Knowledge of Symbolic Function of Written Language in story Books. "UnPublished Doctoral Dissertation, Boston Univ.
- Rubin, D. B. (1987). Multiple Imputation for Nonresponse in Surveys, New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Russel, P. (1979), The brain book. Toutledge and kegan Paul, London.
- Sally E. Shaywitz “Dyslexia”, In The New England Journal of Medicine, (January 29, 1999).
- Sally P. Springer and Georg Deutsch. (1998). left Brain, Right Brain, (Fifth edition). W.H. Freeman dnd Company.
- Sampson, M. R. Language: Theory into practice. Judith Newman Portsmouth, N. H. : Heinemann, 1986. Reading Teacher, 1987.
- Savin , H . (1992) what Child Knows About Speech When he Start to

Leam to Reading , In language by ear and by eye: The relationship between speech and reading, J.F. Kavanagh , and I. G. Mattingly (eds.), Combridge, Mass.: MIT Press.

- Savin , H. er Bever, T. " The Non Perceptual Reality of The Phoneme." Journal of Verbal Learning and Verbal behavior 9 (1980) : 1295-302 .

- Schickedanz, J. et al. (1989) Strategies For Teaching Young Childern , 2nd ed. Englewood Cliffs, New Jersey.

- School librarians. In: Ala World Encyclopedia of library and information Science. chicageo. Ala, 1980. 498-502.

- Schwarz , J., & McHale, L. (September, 2005). Dyslexic children use nearly five times the brain area to perform an ordinary language task as normal children. American Journal of Neuroradiology. Washington: office news and information, and Health Sciences and Medical Affairs.

- Schumann, J. (1978). Social and psychological factors in second language acquistion. In J. Richards (Ed.), Understanding second and foreign language learning: Issues and approcaches (pp. 163-78). Rowley, MA: Newbury House.

- Schumann, J. (1975) “Affective factors and the problem of age in secod language acquistion”. Language Learning 25: 209-235.

- Shaywitz, S. (November, 1996). Dyhslexia, Scientific American, pp98-104, 110

- Schickedanz, J. Hey. (1983). “This Book's Not Working Right" In Curriculum Planning for Young Chilren, Ed. Brown, J.F. , NAEYC.

- Sipay, E.R., & Harris, A.J. (1985). How to increase reading ability: A guide to developmental and remedial methods, (85h edition), N. Y. : Longman.

- Skinner, B. F. (1957). Verbal behavior, New York: Appleton Century Crofts. (presents the behauiourist account of language that chomsky influentially unitisized).

- Smith, S. B., Simmons, D. C. & Kameenui, E. J. (February, 1995). Synthesis of Research on Phonological Awareness: Principles and Implications for Reading Acquisition. (Technical Report No. 21). Eugene: National Center to Improve the Tools of Educators, University of Oregon.

- Smith, F. (1971). Understanding reading: A psycholiguistic analysis of reading and learning to read. New York: Holt, Rinehart and Winston.

- Spache, G.D, & Spache, E.B. (1986). Reading in the elementary school. (5th edition). Boston: Allyn and Bacon.

- Sperling, G. (1963). A model for visual memory tasks. Human Factors, 5, 19-31.

- Stein, M. A. (1999). Unravelling sleep problems in treated and untreated children with ADHD. Journal of Child and Adolescent Psychopharmacology, 9. 157-168.

- Stein, M., Johnson, B., & Gutlohn, L. (1998). Analyzing beginning reading programs: The relationship between decoding instruction and text. Manuscript submitted for publication.

- Stern, D. (1985). The Interpersonal World of the infant: A view from psychonalysis and developmental psychology, N.Y. : Basic Books.

- Tollefson, S. K. (1989), Grammar Grams Harper & Row.

- Tinker, M. A. (1939). Reliability and validity of eye-movement measures of reading. Journal of experimental Psychology, 199,732-746.

- Taylor, S. E., and Tylor, M.M. (1983) The psychology of reading. New York. Academic Press.

- Understanding Learning Disabilities: A Parent Guide and Workbook. (1991). National Center of Learning Disabilities and The Learning Disabilities Council. Richmond, VA *Frank Musiek, 1996. What are Central Auditory Processing Problems in Children? Learning Disabilities Association of America.

- Van Peten, C., and Kutas, M. (1987). Ambiguous words in context: An event - related potential analysis of the time course of meaning activation. Jouurnal of Memory and Language, 26, 188-208.

- Vascellaro, S., & Genishi, C. (1994). All the Things that Mattered. 172-198.

- White, L. (1987). Against comprehensible input: The input hypothesis and the development of second-language competence Applied Linguistics, 8, 95-110.

- Wepman, J., & Morency, A. (1973). Manual of athe Auditory Sequential Memory Test. Los Angeles: Western Psychological Services.

- Williams, J, and O'Donovan M. (2005), Scientists Link Gene to Dyslexia. American Academy of Neurology. Cardiff University.

- Williams, J. P., Blumberg, E. L., & Williams, D.V. (1970). Cues used in visual word recognition. Journal of Educational Psychology, 61, 310-315.

- Zhong-LinLu, Frank Manis and Anne Spring. (2005). Seeking the Biological bases of Dyslexia. UUniversity of Southern California.

- Zobl, H. (1984). Cross-language generalisations and contrastive dimension of the interlanguage hypothesis in Davies et. al (eds.).

الأشكال

تعريف المصطلحات

1- طريقة التهجأة — Phonics approach

التعرف على الكلمة من خلال تمييز صوت الحروف والعلاقة فيما بينها، توافق الأنغام بين الحروف، والربط بين الحروف.

2- الطريقة اللغوية — Linguestic Metlod

الاستعانة بطريقة الكلمة ككل واحد (Whole word) من خلال مجموعة من الكلمات وتشابه الأصوات بينها.

3- الطريقة الحسية — Multisensory approach

استحضار الكلمة بالاستعانة بالحواس (السمع، اللمس، العين وتتبع العلامات) (Visual, Auditory, Kinesthetic, tactile) (VAKT).

4- الخبرات اللغوية — Language experience approach

استخدام اللغة الأم عند الطفل في تطوير الخبرات الخاصة بالطفل في عمل وسائل للقراءة.

5- معينات القراءة — Reading comprehension support

تستخدم بنجاح مع الأطفال الذي يعانون من صعوبات في استيعاب الكلمات وفهمها. يتم تعليم الطفل القراءة السريعة للتعرف على الأفكار الرئيسية في الموضوع، التفرس، والتركيز.

6- تعلم الكلمة — whole language approach

تعليم الطفل معنى الكلمة المكتوبة من خلال تجربة قراءة الكلمات المكتوبة والمنطوقة.

7- التخمين من خلال تميز الفرق. — discriminational guessing

8- التخمين اللغوي — Linguestic guessing

9- الترميز الهرمي — Sequential guessing

10- اضطراب القدرة على ملاحظة الاشياء بصرياً. — agnosia

11 - الذاكرة بعيدة المدى — Long term Memory (LTM)

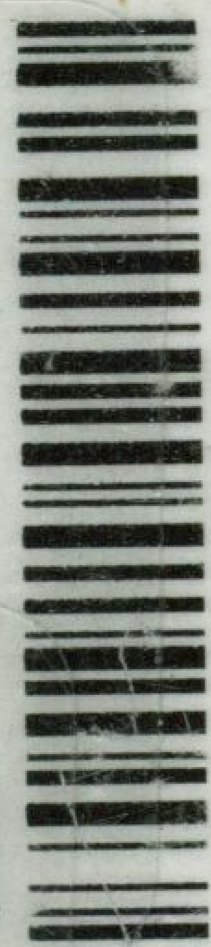
12- معينات الذاكرة — Mnemonics

13- المختصرات	Acronym
14- التصور الذهني	Imagery
15- الذاكرة من النوع الاعلاني	Declarative Memory
16- الذاكرة الاستدلالية	Semantic Memory
17- الذاكرة الاستعراضية	Episodic Memory
18- الذاكرة الاجرائية	Procedural Memory
19- تفصيل المعلومات	Elaberation
20- التنظيم	Organization
21- سياق الكلام	Context
22- استقبال المعلومات	Reception
23- ترميز المعلومات	Decoding
24- التعلم	Learning
25- التمييز	Discrimination
26- بناء صورة متكاملة للكلمة المقروءة	Synthesire
27- تصنيف المعلومات	Classification
28- بعملية الاغلاق	Closure
29- التخيل	Imagination
30- التصنيف	Catagorization
31- التعرف على الكلمة	Lexical decision
32- النمط الخفي	Pattern mask
33- ذاكرة التمييز	Recognition memory
34- مركز النطق في المخ	Broca Area
35- اللغة	Phonemes
36- وحدات لغوية ذات معنى	Marphemes
37- عملية تثبيت المعلومات	Fixation
38- مدخلات	Input
39- مخرجات	Output
40- التنغيم	Intonaton
41- شدة الصوت	Intensity
42- الحفرة المركزية للشبكية (في وسط القبعة الصفراء في العين)	Fovea

43- حدود التركيز	Acuity limitation
44- الحفرة شبه المركزية للشبكية	Parafavea
45- الجزء المحيطي للشبكة	Periferal
46- عصيات	Rods
47- مخاريط	Cones
48- عملية التطبيع	normalization
49- حركة العين أثناء القراءة	Nystagmus
50- الخلايا القشرية في النظام البصري	Cartical cells
51- مسحية	Spatial
52- الذاكرة الحسية	Sensory store
53- الذاكرة المرتدة	echoic memory
54- الذاكرة الرمزية	iconic memory
55- وحدات التخزين المؤقتة للمعلومات في المخ	Buffer
56- هي القدرة العقلية على تسجيل وتخزين واسترجاع المعلومات في المخ.	Memory
57- مرحلة الترميز.	Encoding
58- مرحلة الاسترجاع	Retineval
59- الذاكرة الحسية الفورية	Sensory Memory
60- الذاكرة قصيرة المدى	Short term memory (STM)
61- عملية تجزية المعلومات	Chunking
62- الممارسة في حفظ المعلومات	Rehearsal
63- الذاكرة العملية	Working Memory
64- معالجة المعلومات	Processing
65- تخزين المعلومات	Storage
66- الحبسة الارسالية	Production Aphasia
67- الحبسة الاستقبالية	Receptive Aphasia
68- الحبسة الكلية	Global Aphasia
69- استدعاء المعلومات	Recall
70- الاحتفاظ بالمعلومات بالذاكرة	Retention
71- الكلمات	Phonics
72- المخ (الدماغ)	brian

73- نصف المخ الأيمن	Right brian
74- نصف المخ الأيسر	left brain
75- الصوتيات الخاصة باللغة	Phoremes
76- هيئة الكلمة وشكلها	Morphemes
77- علم تركيب الكلام على النحو الاعرابي (القواعد اللغوية).	Syntax
78- حبسه، احتباس الكلام، تعذر الكلام، فقدان النطق (اختلال الوظائف اللغوية)	aphasia
79- عقل	mind
80- الجسم الجاسي من المخ	corpus callosum
81- نحوي	Syntactic
82- لفظي	semantic
83- السياق اللغوي	context
84- طريقة تعلم الكلمة الكاملة بدون تقسيم الحروف	whole word approach
85- التماثل اللغوي بالوظيفة والمظهر لا بالأصل	analogy
86- مماثل أو نظير	analogus
87- علم الألفاظ وأصولها واستئصالها ومعانيها	lexi colagy
88-قدرة الطفل على التعرف على معنى الكلمة بطريقة مباشرة وغير مباشرة	lexicon
89-بصوت الكلمة	graphemic
90- المعلومات الخاصة بأحرف الكلمة	orthographic
91- التقويم اللغوي وارتباطها	grapheme- phoneme
92- الخط اليدوي المكتوب وارتباطها بأصوات الحروف الكلمات	

سيكولوجية القراءة
بين الجانب المعرفي والتطبيقي



مكتبة الفلاح
للنشر والتوزيع

دولة الكويت
حولي - شارع بيروت - عمارة الأطباء
هاتف: 1985 264 فاكس: 7784 264 965+
ص.ب: 4848 الصفاة - الرمز البريدي 13049

دولة الإمارات العربية المتحدة
العين: - ص.ب 16431 هاتف: 7662189 فاكس: 7657901 3 971+
دبي: - ص.ب: 20438 هاتف: 2630618 فاكس: 2630628 4 971+

جمهورية مصر العربية
37 شارع النصر - امتداد رمسيس2
مقابل وزارة المالية ومصلحة الجمارك - مدينة نصر - القاهرة - تلفاكس 8143 262 202+
www.alfalahbookshop.com